PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 12 15 CZERWCA 1936 ROK XV

POSTAWA WYCHOWAWCZA

W pogoni za nowościami zdarza się niekiedy, że i w pedagogice potępiamy w czambuł dawniejsze systemy wychowawcze a gloryfikujemy inne, nowe. Rzadko też potrafimy dziś pogodzić stare zasady pedagogiczne z nowemi pomysłami. Stąd to rodzą się w naszych umysłach takie problemy jak: autonomja czy heterenomja, swoboda czy przymus w wychowaniu, liberalizm czy absolutyzm wychowania itd. Życie szkolne jednak nie pozwala na wyłączne stosowanie jednego z tych ekstremów, choćby nawet teorja jak najbardziej go zalecała i zachwalała. Ono nakazuje raczej zgodną zbieżność zawsze dwu, najbardziej nawet skrajnych i sobie przeciwnych kierunków wychowawczych, uwzględnienie niby tezy i antytezy. Jeżeli zlekceważymy wskazania życia szkolnego i w naszych poczynaniach wychowawczych nie pójdziemy drogą pośrednią, kompromisową, przekonamy się, że i na terenie szkoły zbytnia swoboda wyrodzi się w anarchję, a przymus bez swobody stanie się tresurą. Nawet już przewaga jednego skrajnego czynnika wytworzyć może w szkole atmosferę niezdrową i nieznośną, dobrze nam znaną z naszych czasów szkolnych, kiedy to przymus był wszechwładnym panem nietylko w koszarach. Ta dawna „sławna" atmosfera koszarowa wytworzyła pewne typy uczniów jako produkt jednostronności wychowania, opartego jedynie na woli wychowawcy, ignorującego zupełnie psychikę wychowanków [1]). Wśród nich spotykano dlatego najczęściej trzy typy, mianowicie: 1. typ ucznia opozycjonisty, 2. typ ucznia oportunisty, 3. typ ucznia „dyplomaty".

Pierwszy typ — to opozycjonista, ustawicznie sprzeciwiający się woli nauczyciela, nie słuchający jego rozkazów, toczący z nim wojny, uparty, hardy, krnąbrny, nie znosił postawy wychowawczej, opartej tylko na przymusie. Nie odpowiadała ona jego psychice, gdyż nigdy z nią się nie liczyła. W y s i ł k i w y c h o w a w c z e nauczyciela trafiały tu na przeszkody nie do przebycia i r ó w n a ł y s i ę d l a t e g o z e r u.

---

[1]) *Rozróżnienia typologiczne ogólne* — Nr. 3/1936; *Typy dzieci trudnych* — Nr. 6/1936; *Modyfikacja typów* — Nr. 10/1936.

Drugi typ — oportunista: uległy, z wyrachowania ślepo wykonywał polecenia i rozkazy wychowawcy; dla interesu i karjery naginał się odpowiednio w każdej okoliczności, by z niej wyciągnąć jak największe korzyści. Rezultat wychowawczy był tylko pozorny.

Trzeci typ — to „dyplomata". Postępował zwykle ostrożnie, często obłudnie i dwuznacznie, inaczej wobec wychowawcy, a inaczej wobec kolegów, by wszystkim dogodzić. Stąd jego dwulicowość, nosił płaszcz na obu ramionach. Wynik wysiłków wychowawczych również bez znaczenia.

Ogólny więc wynik dawnej pedagogiki, pedagogiki absolutyzmu i przymusu, był minimalny.

Przejdźmy do teraźniejszości. Nowoczesna pedagogika nie toleruje jednostronności, żąda raczej uznania woli wychowanka narówni z wolą wychowawcy, wogóle poszanowania jego praw i jego osobowości. Inaczej mówiąc, dzisiejsi teoretycy pedagogiki domagają się takiego wychowawczego ustosunkowania się do dziecka, by to „nietylko zewnętrznie podporządkowało się wpływowi wychowawcy, ale, by i jego postawa wewnętrzna umożliwiła wychowawcy skuteczne oddziaływanie na jego duszę."

Do realizacji tegoż zadania zaś prowadzi przestrzeganie następujących postulatów:

1. Uznanie u dziecka instynktu mocy i potrzeby właściwego planu życiowego.
2. Uwzględnienie konieczności „ja" idealnego oraz zasady rzeczywistości i rozkoszy.
3. Pozyskanie „sympatji witalnej".
4. Zrozumienie innych psychofizycznych potrzeb dziecka.

Pierwszy postulat dąży do uznania u dziecka instynktu mocy, którego nie można lekceważyć i poniewierać. Zignorowany bowiem, odbiera dziecku wiarę we własne siły i wartości i wywołuje u niego — a także u osób dorosłych — poczucie niższości, upośledzenia, niepełnowartościowości.[1] Nieposzanowanie instynktu mocy powoduje — jak to widzieliśmy u dzieci-urwiszów, włóczęgów, kłamców, zuchwałych, leniwych itd. — dążność do niewłaściwej kompensacji, opartej na fikcyjnym planie życiowym,

[1] Są tacy psychologowie, którzy robią różnicę pomiędzy pojęciem niższości a pojęciem niepełnowartościowości.

przez co stają się one aspołeczne. Pierwszy nakaz pedagogiczny, stąd wynikający, każe więc liczyć się z koniecznością poszanowania godności osobistej dziecka przez usunięcie uczucia małowartościowości. Potrzebna jest tu zatem pewna waloryzacja osoby. Dziecko musi nabyć albo odzyskać wiarę we własne siły, czuć, że też coś znaczy, że je szanujemy, z niem się liczymy. Jak je w praktyce doprowadzimy do poznania tej prawdy, będzie zależało od potrzeb chwili. Większe znaczenie będą tu niewątpliwie miały czyny niż pouczenia. Możemy dziecko, dotąd poniżane, wyróżnić przez wyznaczenie mu pewnych usług i funkcyj, w zakres organizacyj uczniowskich lub życia szkolnego wchodzących. Poruczymy mu np. opiekę nad roślinami, porządkiem w klasie, zbieranie składek, dyżur w przerwie itd., dając mu w ten sposób dowody naszego zaufania. Korzystać jednak z tych środków musimy ostrożnie, by się one w stosunku do kolegów nie wyrodziły w brutalność, okrucieństwo, szantaż itd. Przy aplikowaniu tych środków nie powinniśmy się zrażać małemi z początku rezultatami, nie wymagać od dziecka odrazu zbyt dużo, pamiętając o okresie przejściowym ze stanu anormalnego do zwykłego, a już stanowczo wystrzegać się strofowania, niecierpliwości, albo — co najgorsze — ironizowania, co tylko sytuację może pogorszyć. Lepiej raczej będzie dziecko upośledzone pochwalić, zachęcić ciepłem słowem, by u niego na każdym kroku potęgować wiarę w siebie, odwagę życiową, przydatność dla społeczeństwa.

Udanie się procesu uspołeczniania dziecka zależy także od u s t a l e n i a w ł a ś c i w e g o p l a n u ż y c i o w e g o w miejsce fikcyjnego, co również jest zadaniem wychowawcy. A ten napotka przy realizacji tegoż zadania na trudności nietylko w stosunku dziecka do siebie ale i kolegów (dokuczanie, złośliwość, agresywność itd.). Napiętnowanie tych objawów pogarsza tylko zło, natomiast wyrozumiałość i pobłażliwość może je niekiedy zmniejszyć.

Postawa wychowawcza będzie zatem wobec wymienionych typów dziecięcych wtedy odpowiednia, jeśli uwzględni oprócz instynktu mocy również jego dążenia do zdrowej kompensacji.

Drugim postulatem, ułatwiającym technikę wychowania, to z w r ó c e n i e u w a g i n a wartości etyczne, reprezentowane przez strukturę „ja“ i d e a l n e g o, według których dzieci pragną ukształtować własną osobowość. To „ja“ idealne, ten ideał we-

wnętrzny, moralny, reguluje postępowanie dziecka, do niego pragnie dostosować swe czyny, z niem porównuje własne swe postępki, a na podstawie tegoż porównania i oceny jest zadowolone lub też niezadowolone z siebie. Dziecko szuka materjału porównawczego, t. j. „ja" idealnego u rodziców, wychowawców, na których się wzoruje. Czasami nie znajdzie go u rodziców, naśladuje ich pomimo to ale oczywiście tylko w złem. Stąd mamy dzieci-egoistów, -przestępców. Szkoła musi dać takim dzieciom „ja" idealne we formie dobrych przykładów; wychowanie winno tu dopomóc do zrozumienia zła, którego rodzice przecież nie ganią, ani w dziecku nie tępią, oraz do zastąpienia poczucia egoizmu poczuciem altruizmu.

Na życie dziecka i jego postępowanie wpływa obok „ja" idealnego jeszcze druga zasada działania. Jest to zasada rozkoszy lub rzeczywistości. Przewaga jednego albo drugiego czynnika daje w konsekwencji typ dziecka rozpieszczonego lub opuszczonego. W pierwszym wypadku nie było należytego rozwoju zasady rzeczywistości, bo dom rodzicielski nie dbał o wywołanie bodźców, które byłyby dziecku dopomogły do pokonania zasady przyjemności. I to zaniedbanie winna naprawić szkoła. Stosunek wychowawcy do dziecka-jedynaka musi być z początku łagodny, zczasem jednak coraz bardziej stanowczy. Dziecko należy doprowadzić do tego, by poznało realne sytuacje, nauczyło się pokonywać trudności, nabrało samodzielności jako przeciwważnika do dotychczasowej nadmiernej opieki i ochrony ze strony rodziców.

I dziecku opuszczonemu ma szkoła wynagrodzić braki, jakich jego wychowanie doznało w czasie przedszkolnym, obdarzając je ciepłem rodzinnem, sercem, szczęściem przez przywrócenie mu zasady rozkoszy w miejsce nadmiernie doznanej przykrej zasady rzeczywistości. Wychowawca będzie w tym wypadku szczególnie usilnie starać się, by sercem pozyskać serce dziecka opuszczonego. Jego postawę wychowawczą będzie w odniesieniu do tego dziecka cechowała „sympatja witalna".

Co to jest „sympatja witalna"? Prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego Z. Mysłakowski, twórca tego terminu, określa ją jako zdolność współodczuwania wszystkiego, co dziecko boli i smuci, ale i cieszy. Wiadomo, że największą sympatję witalną posiada matka. Wychowawca musi starać się jej dorównać. Będzie to możliwe, jeśli dziecko traktować będzie narówni z sobą w momentach

uczuciowych, jeśli uzna powagę uczuć dziecka. Najczęściej jednak tak nie jest, bo nam dorosłym wydają się radości i smutki dziecka zbyt błahe. Jedynie matka przeżywa uczucie dziecka w tej samej mierze, co ono, jedynie ona wchodzi w jego przyczyny i dzieli z niem bóle i uciechy. Stąd ten prawdziwy stosunek między nią a dzieckiem. Jeśli wychowawca będzie dziecku okazywał „sympatję witalną“, ono go polubi, w nim zobaczy swój ideał, a uznanie tegoż zaspokoi u dziecka dążenia instynktu mocy. Wychowanie nie natrafi tu na większe trudności, bo wychowanek będzie postępował zgodnie z wolą wychowawcy i wspólnie z nim usuwał przeszkody w wychowaniu, co doprowadzi do harmonijnego jego rozwoju.

Opanujemy postawę wychowawczą w znacznie wyższym stopniu i wtedy, jeśli poznamy jeszcze inne potrzeby psychofizyczne, z właściwości typicznych wynikające, a które w wychowaniu w miarę możności uwzględnić trzeba. A poznawszy je, zrozumiemy dziwne napozór zachowanie się i innych jeszcze typów dziecięcych. Pojmiemy zatem, dlaczego dzieci są nieśmiałe i zamknięte lub otwarte, towarzyskie, uczuciowe, ociężałe w myśleniu lub też w mig się orjentujące (np. typ trawienny i mózgowy). Wiemy również, czemu jedne lubią pracę fizyczną (typ mięśniowy) inne czują się źle i są apatyczne w ciasnej izbie szkolnej a ożywiają się na powietrzu (typ piersiowy); umiemy sobie też wytłumaczyć, co jest powodem, że uczeń podczas opowiadania lub recytowania uparcie patrzy w pewien punkt (ejdetycy), że jeden opisuje, co widzi, a drugi mówi o tem, co czuje, patrząc na ilustrację itd. itd. Nietrudno z tych i podobnych faktów wysnuć odpowiednie wskazania pedagogiczne.

Na zakończenie jeszcze powiedzieć wypada, że postawa wychowawcza podlega pewnym stopniom ewolucji. Musi ona być różna w różnych okresach rozwoju dziecka. U dziecka małego będą przeważały łagodność i pobłażliwość, u dziecka starszego dochodzi do nich już zasada mocnej ręki. Młodzieży dorastającej zaś przyda się bardzo oprócz tych czynników również pewna doza autonomji. Ta jednak nie może tu nigdy wyprzeć heterenomji, podobnie jak liberalizm nigdy nie powinien zająć całkowicie miejsca absolutyzmu. Najdalej i w wychowaniu zawsze zajdziemy, stosując zasadę „złotego środka“.

Poznań. *Stefanja Czarnecka.*

AKTUALIZACJA W NAUCZANIU HISTORJI W KLASIE V SZKOŁY POWSZECHNEJ

Czytamy w programie historji:

„Jednem z najważniejszych zagadnień metodycznych przy nauczaniu historji w oddz. V i VI jest sprawa aktualizacji w nauczaniu na tym poziomie. Aktualizacja nie powinna być powierzchowna, mechaniczna, nie same nazwy mają być pomostem, wiążącym z teraźniejszością, ale właściwa treść historyczna. Uwspółcześnienie powinno nastąpić przez wysuwanie na plan pierwszy tych tematów z przeszłości, które wiążą się z teraźniejszością. Najlepszy wynik osiągnie nauczyciel, który wywoła wśród uczniów samorzutne nawiązywanie do chwili obecnej. Przy aktualizowaniu należy pamiętać o konieczności uzupełniania porównań, czynionych przez młodzież, wiadomościami o teraźniejszości, których młodzież nie posiada, oraz o przenoszeniu danych z przeszłości na mapę współczesnej Polski".

Na podstawie znajomości przeszłości dziecko ma zrozumieć teraźniejszość. Poniżej chcemy zilustrować, w jaki sposób można zadośćuczynić słusznemu postulatowi aktualizacji w klasie piątej. Rozpatrzmy zatem poszczególne tematy lekcyjne, umieszczając obok nich wskazówki, odnośnie kierunku naszych porównań.

Klasa V.

I. Budowa Państwa Polskiego.

Z życia dawnych Słowian.	Życie nasze dziś.
Pierwotny krajobraz Polski.	Współczesny krajobraz Polski.
Chrzest Polski.	Wyznania religijne doby obecnej.
Męczeństwo św. Wojciecha.	Męczeństwo katolików (w Z. S. R. R. i Meksyku).
Pierwsi zakonnicy w Polsce.	Zakony dzisiejsze i ich zadania (np. Sem. Zagr. w Potulicach).
Drużyna rycerska Chrobrego.	Armja polska.
W obronie niezależności: obraz walk z Niemcami.	Ostatnie deklaracje: Hitler — Lipski.
Wjazd do Kijowa, odzyskanie Grodów Czerwieńskich.	Plany Marsz. J. Piłsudskiego 1919. — Pakt o nieagresję z Z. S. R. R..
Życie w grodzie i na podgrodziu.	Obronność dzisiejszych miast, pogotowie wojenne.
Życie na wsi, wolni i niewolni w służbie księcia i grodu.	Wolność i równość obywateli, podatki państwowe i samorządowe.
Koronacja Chrobrego.	Zaprzysiężenie Prezydenta Rzeczypospolitej.
Pasowanie na rycerza.	Przysięga żołnierska.
Rycerze zachodni, ich obyczaje i zamki	Kasyno — manewry.
Walka Krzywoustego o Pomorze.	Nasz stan posiadania na Pomorzu, — Gdynia.
Obrona Głogowa, zwycięstwo pod Wrocławiem.	Wielkopolanie w walce z Niemcami w 1919 r.

Upadek jedności Państwa Polskiego.

Napady Tatarów, Lignica.	Przedmurze chrześcijaństwa. Rok 1920.
Wieś osadnicza: założenie i sposób życia osadników.	Kresowi osadnicy — byli żołnierze, ich rola.
Założenie m. Krakowa, plan średniow. miasta.	Mapa plastyczna, plan miasta (lokaln.)
Gospodarka klasztorów, życie w klasztorze, dawne książki.	Służba charytatywna: Braci albertynów, SS. zakonnych w szpitalach, ochronkach.
Z życia świętych kobiet.	Brat Albert — Adam Chmielowski.

Odrodzenie i wzmocnienie Państwa Polskiego.

Gedymin, początki Wilna.	Spór z Litwinami.
Odzyskanie Rusi Czerwonej; Kazimierz Wielki a Lwów.	Orlęta.
Gospodarka Kazimierza Wielkiego.	Odbudowa Polski po 1918. Plany inwestycyjne.
Kazimierz Wielki — król chłopków.	Frontem do wsi.
Opieka króla nad Żydami.	Współżycie z mniejszościami narodowemi.
Życie mieszczan, uczta u Wierzynka.	Czy dziś „Wierzynkowie“ mogliby podejmować tak dostojnych gości?
Inne znakomite budowle tego czasu.	Nasze pałace reprezentacyjne.
Założenie akademji.	Ustrój szkolnictwa w Polsce.

Rozwój potęgi Państwa Polskiego.

Zwycięstwo pod Grunwaldem.	Układ dzisiejszych sił militarnych w Europie.
Kazimierz Jagiellończyk i odzyskanie Pomorza.	Zaślubiny Polski z morzem.
Gdańsk za Kazimierza Jagiellończyka.	Wolne Miasto Gdańsk.
Gospodarka folwarczna i handel zbożem.	Organizacja eksportu.
Bunt szlachty: „Nic o nas, bez nas“.	Kompetencje 3 władz na podstawie konstytucji.
Sejmik szlachecki.	Obrady Sejmu Rzeczypospolitej.
Mieszczanie, cechy, kupcy, handel.	Izba przemysłowo - handlowa. Cechy rzemieślnicze.
Fortyfikacje miejskie Krakowa w XV wieku.	Przysposobienie Wojskowe i L. O. P. P.
Uniwersytet krakowski i życie żaków.	Domy akademickie, Bratnia Pomoc.
Pierwsze druki polskie.	Zwiedzenie drukarni.
Wit Stwosz.	Współcześni rzeźbiarze i ich dzieła (np. pomniki).

Złoty wiek w Polsce.

Młodość Tarnowskiego i jego podróż do Włoch.	Poco dziś ludzie jeżdżą do Włoch?
Dwór Zygmunta Starego i Bony.	Dom cywilny i wojskowy Prezydenta Rzeczypospolitej.
Wawel renesansowy.	Restauracja Wawelu.
Bitwa pod Obertynem.	Przymierze polsko-rumuńskie.
Krzemieniec a Bona.	Zakłady naukowo-wychowawcze w Krzemieńcu.
Zygmunt August rozjemcą w sporach o wiarę.	Stosunki wyznaniowe (tolerancja).
Opiekun poetów (Rej, Kochanowski).	Polska Akademja Literatury.
Obrazki z obrad sejmików i sejmu.	Obrady Sejmu Rzeczypospolitej.
Pozyskanie Inflant.	Nasz stosunek do państw bałtyckich.
Początki polskiej floty.	Marynarka wojenna i handlowa.
Unja lubelska.	Stosunki z Litwą.

Państwo Polskie w walce o utrzymanie potęgi.

Obraz elekcji na Woli.	Wybór Prezydenta Rzeczypospolitej według konstytucji.
Stefan Batory, król „niemalowany", wojna z Moskwą.	J. Piłsudski i jego czyn z 1920 r.
Warszawa stolicą.	Warszawa współczesna.
Zwycięstwo pod Kircholmem.	Stosunek ze Szwedami.
Sztandary polskie na Kremlu.	Stosunki sąsiedzkie z Z. S. R. R.
Żółkiewski jako wzór obywatela.	Piłsudski jako wzór obywatela.
Obóz polski pod Chocimem.	Ukraińcy a Polska.
Potop szwedzki.	Szwecja a Polska.
Ugoda z Kozakami w Hadziaczu.	Dążenia Ukraińców.
Wieś polska, pańszczyzna, chata wiejska.	Położenie wsi a prace rządu.
Lwów w wieku XVII.	Lwów dzisiejszy.
Król Jan Sobieski, odsiecz Wiednia.	Austrja a Polska.
Obrazki z życia magnatów i szlachty w XVII w., dwory i dworki.	Dzisiejsi krezusi, finanserja, pałace, wille....

Cytelnicy zauważyli, że pominięto tu niektóre tematy. Oczywiście jest to konieczne. Nie przy wszystkich można aktualizować! Gdybyśmy mimo to — przy temacie: „Małżeństwo Jadwigi z Jagiełłą" — chcieli aktualizować, nie uniknęlibyśmy sztuczności.

Zauważyć również można, że przy niektórych tematach powtarzamy się przy aktualizacji (np. mówiąc kilkakrotnie o wojnach z Niemcami i Rosją, zwracamy kilka razy uwagę na dzisiejszy nasz

stosunek do nich). I to ma swoje dobre strony. Wiemy, jak dziecko łatwo zapomina ; wiemy, że zagadnienia bardzo ważne wymagają specjalnego podkreślenia.

W ten sposób pojęta nauka historji przestaje być „nudną nauką o królach", przestaje być zbiorem anegdot i życiorysów postaci wybitnych. Staje się natomiast „mistrzynią życia", wiąże przeszłość z teraźniejszością i przyszłością. A najważniejsze: Przygotowuje do życia, staje się nauką utylitarną. Historja wiąże szkołę z życiem. „Nauka dla życia" — hasło to znalazło więc i zrozumienie u historyków. Jeżeli w ten sam sposób możemy aktualizować przy nauczaniu historji w klasie VI, dzieci niezawodnie będą dobrze przygotowane do zrozumienia danych zagadnień z Polski współczesnej w kl. VII.

Aktualizując, uczymy i przygotowujemy, dajemy podbudowę pod dalszą naukę. Możemy zatem mówić o koncentrycznem ułożeniu materjału nauczania z zakresu Polski współczesnej. Aktualizując, realizujemy zasadę dydaktyczną: wiecznie to samo, zawsze inaczej. — W ten więc sposób Polskę i jej kulturę może dziecko poznać dokładnie.

Poznań. *Jan Szelejewski.*

LEKTURA HISTORYCZNA W SZKOLE POWSZECHNEJ *

Są przedmioty, których nie udzielalibyśmy dobrze, gdybyśmy poprzestali tylko na szkolnem opracowaniu programowego materjału nauczania. Te przedmioty wymagają rozszerzenia i pogłębienia przez pracę domową ucznia. Wśród nich bodajże najważniejsze miejsce zajmuje historja.

W szkole powszechnej uczymy przeważnie historji przez opowiadanie nauczyciela, którego podstawę stanowi lektura podręczników, powieści, rozpraw, dzieł specjalnych itd. Jeśli się nauczyciel głębiej zastanowi nad niektóremi z wymienionych źródeł swej wiedzy historycznej, to stwierdzi, iż część z nich mogłaby być użytkowana bezpośrednio przez uczniów, gdyby byli odpowiednio do tej pracy przygotowani, to znaczy, gdyby im odnośny materjał udostępniono i nauczono ich z niego korzystać.

* Określeniem „lektura historyczna" obejmujemy cały materjał historyczny drukowany, nie wyłączając podręcznika.

A przecież przygotowanie uczniów do czerpania wiedzy wprost z różnych źródeł (czyli nauczenie ich uczenia się) jest jednym z naczelnych celów szkoły. Realizujmy więc go i w nauce historji.

Uczeń szkoły powszechnej ma podręcznik do historji i uczy się z niego, pouczony przez nauczyciela o sposobie korzystania z posiadanej książki. Lecz p o d r ę c z n i k n i e j e s t j e d y n ą k s i ą ż k ą historyczną, nie jest on też encyklopedją w danym zakresie; zawiera przecież tylko skromną dawkę z ogromu wiedzy historycznej. Wprawdzie ten ułamek wiedzy wystarczy ogółowi naszych uczniów, lecz chyba żaden nauczyciel nie zaprzeczy temu, iż niejeden z jego gromadki pragnie więcej wiedzieć, niżli może wyczytać z swego podręcznika.

W myśl uwag programu (str. 292) podstawową część lektury stanowi p o d r ę c z n i k. I tu już istnieje możliwość większego i wszechstronniejszego — aniżeli to było dotąd we zwyczaju — wykorzystania tego podstawowego — poza nauczycielem — źródła wiedzy. Powszechnie praktykowane zaprowadzanie jednolitego podręcznika w całej klasie ogranicza swobodę dziecka w wyborze książki, z której ono najwięcej korzysta i którą ma z chęcią brać do ręki. W takich warunkach mógłby uczeń nabrać przekonania, że tylko w swej książce znajduje dobrze przedstawioną przeszłość, a to tem więcej, że nauczyciel nie pozwolił kupić innej. Jednolity podręcznik skłania także nauczyciela do trzymania się jego wzoru, bo przecież nie ulega wątpliwości, iż lektura (a najczęściej jest nią podręcznik) wywiera wpływ na dobór i układ materjału a nieraz i na metodę. Choćby wzgląd na powyższe powinien zadecydować o pozostawieniu uczniom swobody w wyborze jednego z trzech podręczników, zatwierdzonych przez Min. W. R. i O. P., z których każdy daje w zasadzie to samo, a jednak nie tak samo.

Wprawdzie sytuacja w klasie, w której będą trzy różne książki, nasunie uczącemu pewne trudności, szczególnie przy pouczaniu, j a k należy z nich korzystać, ale to dla nauki będzie właśnie dobre, bo tak uczniowie jak i nauczyciel zapoznają się z kilku podręcznikami. Korzyści natomiast z nowego urządzenia są poważne i sowicie wynagradzają wspomniany trud. Dość zaznaczyć, iż wtenczas znajdziemy trzy różne podejścia i opracowania zagadnienia, że treść będzie obszerniejsza i różnorodniejsza, że ilustracje będą się uzupełniały i — co może najważniejsze — uczniowie znajdą naturalną pobudkę do dyskusji.

Dalszą częścią lektury powinny być wypisy historyczne, zawierające barwne obrazy (opisy) przeszłości, ilustrowane licznemi wartościowemi rysunkami zabytków (już nie istniejących), jak i fotografjami oraz reprodukcjami arcydzieł malarstwa. Niestety, takiego wydawnictwa dotąd nie posiadamy. Wypisy Gebertów nie stoją mojem zdaniem na wysokości zadania, a poza tem są za drogie dla ucznia szkoły powszechnej. (Wydanie z r. 1928 kosztuje 4,20 zł). Także czytanki historyczne Pohoskiej i Wysznackiej *Śladami ojców* [1]) nie mogą nas w całości zadowolić, gdyż dają stanowczo za mało ilustracyj (w dwu tomikach jest ich 26), a te, które znajdujemy, są dość skromne. Poza tem uważamy za niepraktyczne wydanie czytanek dla jednej klasy (piątej, dla szóstej jeszcze nie wyszły) w dwu oddzielnych tomikach.

Przypuszczamy, że autorki wydadzą w krótkim czasie dalsze tomiki; to też wyrażamy życzenie, aby wyszły udoskonalone.

Poza podręcznikiem i wypisami w zakres lektury historycznej wchodzą powieści, dziełka popularno-naukowe, krótkie biografje, artykuły z czasopism itp. Jakkolwiek ilość i jakość tego materjału będzie w poszczególnych szkołach bardzo różna, to trzeba stwierdzić, że każdy nauczyciel może go dość łatwo zdobyć.

Najpierw zbieramy wszystko, co w naszych warunkach jest możliwe do zdobycia, potem materjał segregujemy i praktycznie rozmieszczamy, aby móc nim łatwo dysponować.

W tym celu polecam postąpić w taki sposób:

1. Z istniejącej przy szkole bibljoteczki uczniowskiej wyodrębniamy książki treści historycznej i sporządzamy spis tychże, dostosowany do rozkładu materjału nauczania.

2. Na początku każdego roku szkolnego zestawiamy książki historyczne, które są własnością uczniów wzgl. ich rodziców, i które mogą być (przez wypożyczenie) oddane do użytku szkolnego.

3. Z ofiarowanych przez uczniów książek tworzymy specjalną bibljoteczkę historyczną.

4. Zbieramy wycinki z czasopism lub starych książek (np. z wycofanych czytanek) i przechowujemy je w specjalnie na ten cel przygotowanych teczkach, albo też łącznie z ilustracjami[2]). Do tego

---

[1]) Patrz recenzja o nich w *Przyjacielu Szkoły*, nr. 4/1935, str. 163.

[2]) Patrz *Przyjaciel Szkoły*, nr. 4/1935, str. 141—145.

działu wejdą: podania, życiorysy, opisy zabytków, fragmenty z życia wielkich wodzów, wiersze (np. śpiewy historyczne, ballady) itp.

5. Kompletując jakieś czasopismo, abonowane dla szkoły, spisujemy artykuły historyczne, zaznaczając rocznik i numer pisma.

6. W tych środowiskach, w których rodzice uczniów korzystają z jakiejkolwiek bibljoteki publicznej (np. T. C. L.), zapoznajemy się z jej księgozbiorem, aby móc uczniom w odpowiednim czasie polecić właściwą książkę.

W całej tej pracy dokonujemy starannej selekcji i odrzucamy materjał małowartościowy albo nieodpowiedni dla naszych uczniów. Książki czy artykuły, przeznaczone do lektury, muszą: 1. dać wierny obraz przeszłości, 2. odznaczać się poprawnym i barwnym stylem, 3. nie być za obszerne.

Skoro nauczyciel w powyżej wskazany sposób przygotuje materjał, to wykorzystanie tegoż nie nasunie mu wiele kłopotu i dlatego też na temat metody pracy w tym zakresie nie będziemy już mówić. Wskazujemy jedynie na zasadę, że kiedy proza powinna być podbudową lekcji, to wiersz nadaje się jako nadbudowa, to jest uzupełnienie i ożywienie obrazu, wytworzonego na lekcji.

Czasu na zajmowanie się lekturą historyczną ma nauczyciel bezsprzecznie mało, a i rezultat jego wysiłku może być niekiedy niewielki. Pomimo to nie powinien się zrażać do rozpoczętej pracy, lecz ją wytrwale kontynuować.

Poznań. *Kazimierz Mulczyński.*

UWAGI O ZESZYCIE HISTORYCZNYM *

W kilku rozdziałach części II wspominam o zeszycie historycznym, jednak nie daję dokładnych informacyj, jaki zeszyt mam na myśli. Wyjaśnię to tutaj. W kl. V zeszytu historycznego nie wprowadziłem, gdyż byłem zniechęcony doświadczeniami z lat ubiegłych, kiedy dzieci dużo w notatnikach pisały, rysowały sceny historyczne, wlepiały wycinki z czasopism — a wszystko to nietylko nie dawało korzyści, ale nawet było szkodliwe, bo prace pisemne roiły się od błędów stylistycznych i ortograficznych, rysun-

---

* Niniejsze uwagi zaczerpnięte są za zezwoleniem autora, naszego współpracownika, p. Stanisława Nowaczyka z jego *Przewodnika metodycznego do Opowiadań z dziejów ojczystych dla VI klasy szkół powsz. Włodzimierza Jarosza i Adolfa Kargola,* str. 12—13 i 49. *Red.*

ki zaś były karykaturami postaci historycznych. W bieżącym roku wypracowałem inny typ notatnika historycznego, który po całorocznem doświadczeniu zadowala całkowicie nietylko mnie, ale i tych, którzy zaprowadzili go w swej klasie. Przedewszystkiem zarzuciłem w zupełności rysowanie postaci. Na jednej z pierwszych lekcyj uzgodniłem z dziećmi, że rysować będą tylko mapki, przedmioty i ozdobne winietki. Następnie ustaliliśmy, że na każdy temat (rozdział w podręczniku) przeznaczymy pół stronicy w zeszycie bez linij i pisać będziemy jedynie nazwę rozdziału, a czasami tylko dosłowne wyjątki z podręcznika, wszystko inne będzie ilustrowane rysunkiem. Uczniowie zgodzili się na to bardzo chętnie i przez cały rok z zapałem wypełniali kartkę po kartce. Zazwyczaj po opracowaniu w klasie tematu odrazu wysuwali pomysły do narysowania i ewentualnego napisania w zeszycie, wykonywali zaś pracę w domu. Początkowo w zeszytach było dużo ozdobnych ramek w postaci różnokolorowych kwiatów,) gałązek, kółeczek; zwróciłem jednak dzieciom uwagę na to, by ozdoby były również związane z tematem historycznym. Odtąd często pojawiały się szable, kosy, sztandary i t. p. motywy jako obramowanie, a jako ilustracja tematu — mapka, tekst wierszyka, książka, broń, nazwiska, komin fabryczny, data, szkic, nuty (przy Chopinie), wieża wiertnicza, paleta, mogiła, sztandar i t. p. Tak opracowywany zeszyt był wielką pomocą w nauczaniu: utrwalał daty i nazwiska, zachęcał do korzystania z podręcznika, wzbudzał drogą pośrednią (poprzez rysunek) zainteresowania tematami historycznemi. Naturalnie, że zeszyty nie są wolne od błędów: dziecko rysuje tak, jak sobie dany przedmiot wyobraża. Jeśli wyobrażenie jest błędne, rysunek nie może być poprawny. Zeszyt staje się więc również cennem źródłem informacyjnem dla nauczyciela, gdyż pozwala w wielu wypadkach sprostować błędne wyobrażenia, dlatego też może oddać dobre usługi. Można go, oczywiście, zmienić, udoskonalić, dostosować do zainteresowań dzieci w danej klasie, idzie tylko o to, by on rzeczywiście p o m a g a ł w nauczaniu, a nie był — jak to się często zdarza — ciężarem dla nauczyciela i dla dzieci.

Ilustracją powyższych uwag są zamieszczone ryciny [1]), będące reprodukcją kartek z zeszytów historycznych kilku uczniów klasy VI. Nie oddają one w całej pełni wyglądu kartek, gdyż ory-

---

[1]) Por. objaśniające uwagi na końcu artykułu. Red.

KRAKOWSCY CHŁOPI ZDOBYWAJĄ ARMATY

„JA, TADEUSZ KOŚCIUSZKO, PRZYSIĘGAM W OBLICZU BOGA CAŁEMU NARODOWI POLSKIEMU, IŻ POWIERZONEJ MI WŁADZY NA NICZYJ PRYWATNY UCISK NIE UŻYJĘ, LECZ JEDYNIE JEJ DLA OBRONY CAŁOŚCI GRANIC ODZYSKANIA SAMOWŁADNOŚCI NARODU I UGRUNTOWANIA POWSZECHNEJ WOLNOŚCI UŻYWAĆ BĘDĘ. TAK MI PANIE BOŻE DOPOMÓŻ I NIEWINNA MĘKA SYNA JEGO."



JAK KILIŃSKI POMÓGŁ WYRZUCIĆ MOSKALI Z WARSZAWY.



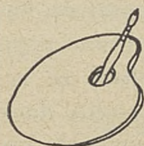
Ryc. 1.

CZASY ODRADZANIA SIĘ I UPADKU PAŃSTWA POLSKIEGO.

24 tys. WOJSKA	SEJM NIEMY
	SZKOŁY
	I-szy ROZBIÓR POLSKI
	KAZIMIERZ PUŁASKI
	OBIADY CZWARTKOWE
	ZAMEK I ŁAZIENKI
	KS. PAWEŁ BRZOSTOWSKI
	NOWE FABRYKI W POLSCE
	SEJM CZTEROLETNI
	KONSTYTUCJA 3 MAJA
	II-gi ROZBIÓR POLSKI
	BITWA POD RACŁAWICAMI
	JAN KILIŃSKI
	UNIWERSAŁ POŁANIECKI
	III-ci ROZBIÓR POLSKI

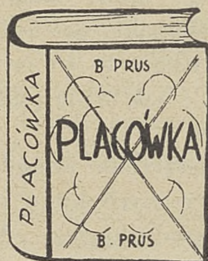
Ryc. 2.

O STANISŁAWIE WYSPIAŃSKIM



—WSZYSTKO ŚWIĘTE!
WSZYSTKO ŻYWO!
WASZMOŚĆ RĘKĘ MIEJ
SZCZĘŚLIWĄ—
DAJĘ WAŚCI ZŁOTY RÓG

O BOLESŁAWIE PRUSIE



Ryc. 3.

O NOCY STYCZNIOWEJ.

22-23 stycznia

R 1863



DESKUR 18 63 PYRKOSZ

Ryc. 4.

ROZKAZ KOMENDANTA PIŁSUDSKIEGO W DNIU 6 SIERPNIA 1914 r.

"IDŹCIE CZYNEM WOJENNYM BUDZIĆ POLSKĘ DO ZMARTWYCHWSTANIA"

Ryc. 5.

ginały są barwne; należy też nadmienić, że ze względów technicznych trzeba było prace dzieci przerysować, co zmieniło nieco poziom wykonania. Wyjaśnienie treści i przeznaczenia ryc. 2, ilustrującej cały dział, znajduje się w uwagach do rozdz. 18. (Str. 12—13).

Dzieci lubią wykonywać rysunki, związane z materjałem historycznym, o czem była już mowa przy uwagach o *Przewodniku* w części I. Po omówieniu całego działu można zilustrować wszystkie najważniejsze tematy, te mianowicie, które winny być utrwalone. Technika tej pracy może być następująca: wybór obrazów, ustalenie i zapisanie na tablicy nagłówków, odpisanie ich przez dzieci w zeszytach, w domu zaś — narysowanie obok nagłówka odpowiedniej ryciny. Dla przykładu podaję treść takiej tabelki, opracowanej przez jednego z uczniów kl. VI:

1. Opłakane czasy (rysunek: szklanica, butelka, kielich).
2. Szkoły (książka, płonący kaganek).
3. Pułaski (skrzyżowane sztandary — polski i amerykański).
4. Pierwszy rozbiór (herb Polski i Litwy, z trzech stron skierowane na herb miecze).
5. Czwartkowe obiady (księga i kałamarz).
6. Zamek i Łazienki (paleta, pendzel).
7. Ks. Brzostowski (dwa domy).
8. Przemysł (pas słucki, naczynia).
9. Konstytucja 3 maja (wschodzące słońce, nad niem złoty napis: konstytucja).
10. Drugi rozbiór (nazwy zabranych ziem).
11. Kościuszko i Kiliński (szabla i miecz, rogatywka).
12. Trzeci rozbiór (złamane berło, przekreślona korona).

Tak zilustrował dział pierwszy jeden z uczniów, inni wykonali inne rysunki. Por. rycinę 2 w części *Przewodnika.* Najłatwiejsze i najtrafniejsze można powtórzyć na wielkiej tablicy i wywiesić ją w klasie. Porozumienie z nauczycielem rysunków jest tu konieczne, bo nie można dopuścić, by ilustracje historyczne były prowadzone niezależnie od programu rysunków. Tablice historyczne mogą być pomocne przy utrwalaniu materjału i kojarzeniu go z innemi tematami. (Str. 49).

Tuchola (woj. pomorskie). *Stanisław Nowaczyk.*

Uwagi: Ryciny, umieszczone na str. 444, są reprodukowane w znacznem zmniejszeniu z *Przewodnika metodycznego* autora. (Ryc. 1 i 2 zajmują całe stronice, ryc. 3—5 po pół str.). Do rycin tych dodał autor następujące objaśnienia:
Ryc. 1: Kartka z zeszytu historycznego, ilustrująca dwa tematy z działu I.
„ 2: Kartka z zeszytu historycznego, ilustrująca cały dział I.
„ 3: Kartka z zeszytu historycznego, ilustrująca dwa tematy z działu III.
„ 4: Kartka z zeszytu historycznego, ilustrująca temat z działu III.
„ 5: Kartka z zeszytu historycznego, ilustrująca temat z działu IV.

NAUKA HISTORJI W KOMPLETACH

P o m o c e n a u k o w e. Materjał historyczny rozpatrujemy z punktu widzenia potrzeb życia dzisiejszego i ujmujemy go tak, by dawał podstawy do zrozumienia teraźniejszości. Temu wymaganiu programowemu czyni zadość tak zwana aktualizacja, którą przynosi nie szkoła, lecz życie.

Szkoła ma wobec ucznia podwójne zadanie: nauczyć go śledzić bieg wypadków aktualnych oraz dać odpowiedni materjał historyczny do ich zrozumienia. Stwierdzić musimy, że świat szerszy mało interesuje większość naszych uczniów. Wiadomo, jak przerażająco spada ilość abonowanych przez wieśniaków gazet, a wszelkie zdarzenia, niezwiązane z życiem wioski, przechodzą tam bez głębszego echa. Dla dziecka wiejskiego często g a z e t k a s z k o l n a jest jedynem źródłem, z którego czerpie wiadomości. Należy jednak uwypuklić wiadomości, które będziemy mogli zużyć w historji. Praktykuję to w ten sposób, że podczas nauki cichej, a jeszcze częściej w domu, piszą dzieci na kartach zasłyszane lub wyczytane wiadomości. Najlepiej wykonane prace umieszczam na arkuszu półsztywnego papieru w ten sposób, jak to czyni się z pocztówkami w albumie.

Jest to z b i ó r a k t u a l n o ś c i, zmieniający się co pewien czas. Np. ostatnio wiszą takie wiadomości: „Okręt „Batory" płynie już do Polski", „12 maja Serce Marszałka spocznie we Wilnie", „W Warszawie odsłonięto pomnik Kilińskiego", „Negus uciekł z Abisynji". W ten sposób podane wiadomości utkwią długo w pamięci ucznia. Wiadomości o „Batorym" zużyję przy omawianiu floty Zygmunta Augusta czy też przy omawianiu portu w Gdyni; wiadomość o Kilińskim daje mi powód do powtórzenia części materjału z czasów powstania kościuszkowskiego itd. Zwrócę uwagę na fakt, że często dziecko jest kolporterem wiadomości do domu, zwłaszcza, gdy pisanie nowin odbywa się w domu. Poza m a p ą f i z y c z n ą, której używamy w klasie piątej, zawierają i podręczniki kilka m a p e k p r z e k r o j o w y c h. Mapki te podają materjał informacyjny. Zachodzi jednak często potrzeba, by dać w czasie nauki cichej polecenie wykreślenia pewnych terytorjów, posunięć wojsk i t. p.

Znakomitą pomocą do tego rodzaju ćwiczeń są mapki Polski, sporządzane przy użyciu t. zw. p o w i e l a c z a. Przy pewnej

zręczności można się pokusić o własnoręczne wykonanie powielacza z linoleum. Sporządzamy najpierw negatyw granic Polski (za pomocą kalki). Negatyw kopjujemy na linoleum, a dla wyrazistości pociągamy linje tuszem. Następnie ostrym nożem wyżłabiamy przestrzenie między linjami. O ile przy tej pracy przeszkadza nam twardość linoleum, podgrzewamy je przy ogniu. Tak przygotowany powielacz przybijamy na kolebaczu z drzewa i jest gotów do użytku. Dobre plony w nauce cichej historji dają także plany bitew, wykresy itd., sporządzone na płycie hektograficznej. Wspomniane plany czy wykresy wykonujemy w konturach, a dzieci w czasie nauki cichej uzupełniają je zdobytym nowym materjałem. Zajęcia tego rodzaju dają odrazu pogląd, w jakim stopniu dziecko materjał opanowało. Wskażę przy tej sposobności na plany bitew, sporządzane w ten sposób, że posiadają ruchome układy wojsk. Dziecko, czytając w czasie nauki cichej opis bitwy, przesuwa wślad za opisem kolumny wojska, uzmysławiając sobie dokładnie czytaną akcję.

Podręcznik winno posiadać każde dziecko. Jednak podręczniki obecne nie są dostosowane do zajęcia cichego. Uważam, że podręcznik dla szkół, uczących w kompletach, winien zgóry przeznaczyć pewne części materjału do nauki głośnej a pewne działy do nauki cichej. Materjał do nauki głośnej winien podać tło, na którem akcja się rozwija, a w części, przeznaczonej do nauki cichej, powinien znajdować się materjał, który uczeń wplecie w ogólnie poznane ramy. Narazie, póki podręczników takich niema, trzeba ten podział zrobić samemu. Często materjału tego trzeba szukać poza podręcznikiem. Dostarczają go książki bibljoteki uczniowskiej, dzieła historyczne, stare podręczniki i t. d.

Organizacja jednostki lekcyjnej. Lekcja głośna historji przy nauce w kompletach winna być ujęta z uwzględnieniem następującej po niej lekcji cichej. Niema żadnych przepisów o czasie trwania lekcji głośnej i lekcji cichej. Nie musi więc nauczanie głośne trwać koniecznie całą godzinę ani też odwrotnie: nauka cicha również godzinę. Często wystarczy kilka minut na stworzenie ogólnych ram materjału, a resztę zbywającego czasu poświęci nauczyciel na pracę cichą. Jest np. lekcja: Bitwa pod Kircholmem. Muszę dać takie obrazki historyczne: Żak w szkole — Powody wojen szwedzkich — Bitwa — Obraz husarza. W lekcji

głośnej podam: Powody wojen szwedzkich, — Obraz husarza. — Dwa dalsze rozdziały przyswoją sobie uczniowie sami, gdyż są w podręczniku ujęte barwnie. Starczy, gdy podam następujące tematy pracy: Odczytaj: a) Żak w szkole b) Bitwa, c) Narysuj, jak były ustawione wojska przed bitwą.

W lekcjach głośnych należy zwrócić specjalną uwagę na samodzielne wypowiadanie się uczniów przy zastosowaniu jak największej ilości pytań polecających. Dzieci, uczone w kompletach, mają to do siebie, że często wykazują doskonałą umiejętność wykonania jakiejś pracy, ale nie lubią na temat ten opowiadać. Ten brak, wynikający ze systemu pracy, musimy wyrównać o ile możności przez wyrabianie zdolności opowiadania. Poza językiem polskim, właśnie nauka historji daje wdzięczne pole do popisu. I dlatego niech będzie obraz historyczny, który uczeń ma sobie przyswoić, napisany jasno i barwnie. O ile chodzi o nauczanie głośne, to dzieci chętnie słuchają opowiadania nauczyciela. Stosowanie częstych opowiadań przez nauczyciela uważam nawet za pewnego rodzaju konieczność ze względu na to, że dzieci, uczone w kompletach, słowa mówionego poprostu łakną, a opowiadania nauczyciela są często wzorem opowiadania dla dziecka.

Praca cicha nie może być nudna! O ile tło, na którem materjał buduję, było omawiane na poprzedniej lekcji, muszę je kilkoma pytaniami odświeżyć, by wzbudzić zainteresowanie. Po takiem przygotowaniu otrzymują dzieci tematy do pracy cichej. Unikam wszelkich prac pisemnych w czasie nauki historji. Jako pracę cichą stosuję odczytywanie tekstów historycznych, poparte wykonaniem odręcznego szkicu czy też wspomnianym w pomocach ruchomym planem bitwy, rysowanie szkiców już omówionych bitew, wykreślanie na mapce konturowej dróg przebytych przez wojsko, i t. d. Wykonywane prace gromadzą uczniowie w teczce.

Wkońcu wspomnę i o tego rodzaju lekcjach cichych, w których uczniowie przygotowują materjał do nowej lekcji. Będzie to miało miejsce przy tematach, posiadających bogatą literaturę. Mają ją m. i. wszystkie powstania narodowe, postać Marszałka, Kościuszko i inni. Już naprzód wskażę dzieciom temat, odpowiednie czytanki, książki w bibljotece i t. d. Na zgrupowanie (uporządkowanie, scalenie) tak zebranego materjału mogę poświęcić kilka następnych lekcyj głośnych.

Kościelec (woj. poznańskie) *Walenty Kasprzyk.*

NAUKA CICHA W ZAKRESIE HISTORJI

(Przykłady realizacji w IV oddz. szkoły jednoklasowej)

Nauka cicha w myśl nowych programów ma między innemi wyrównać szczupłą ilość godzin nauki głośnej w szkołach niżej zorganizowanych i III stopnia o pięciu nauczycielach, gdzie istnieją klasy połączone. Samo zorganizowanie tej nauki nastręcza wiele trudności. Nauka cicha ma za zadanie: a) przygotowanie do nauki głośnej, b) ugruntowanie i pogłębienie zdobytych wiadomości, c) realizowanie i mechanizowanie zdobytych wiadomości i umiejętności.

Zagadnienia historyczne w zakresie I szczebla programowego (to jest od kl. I do IV), występują w związku z nauką języka polskiego. Wiadomości te zdobywa kl. I i II z okazji uroczystości szkolnych i świąt państwowych. W nauce cichej mogą rysować; np. chorągiew polską. W klasie III i IV występują już opowiadania z przeszłości. W nauce cichej można w tych klasach oglądać obrazki, których treść została już poprzednio omówiona. Dzieci patrzą na nie, później piszą to, co widzą, zdaniami. Miejscowości, zachodzące w przerabianym materjale, trzeba umiejscowić na uproszczonej mapie szkolnej. Mogą także ilustrować przyswojony materjał. Systematyczna nauka historji w szkołach III stopnia występuje dopiero w kl. V i trwa do kl. VII. Na naukę cichą nadaje się: segregowanie obrazków i pocztówek historycznych według epok (np. epoka Jagiellonów, epoka królów elekcyjnych), oglądanie ilustracyj i zaopatrywanie ich w podpisy, uczenie się z podręcznika wyraźnie określonego zagadnienia. W klasie V dajemy do opracowania zagadnienia z historji według jednego podręcznika, w kl. VI i VII z więcej podręczników, nawet takich, które zostały już wycofane ze szkoły.

W ostatnich dwóch klasach szkoły powszechnej, mają dzieci układać przemówienia na święta narodowe. Takie przemówienia przygotowują w nauce cichej w ten sposób, że posługując się podczas nauki cichej podręcznikiem, sporządzają sobie odpowiednie notatki, a potem przy ich pomocy wygłaszają swoje (niedługie oczywiście) przemówienia.

Co robić w oddz. IV szkoły jednoklasowej? W szkole o jednym nauczycielu na naukę historji przypada jedna godzina nauki głośnej i jedna godzina nauki cichej w ciągu tygodnia. Oddz. IV tej szkoły prowadzi naukę historji nie w związku z językiem polskim.

W roku szkolnym 1935/36 obowiązuje jeszcze program nauki Min. W. R. i O. P. z roku 1931. — Jakie zajęcia dać dzieciom tego oddziału w czasie nauki cichej?

Postaram się o zilustrowanie ich na kilku przykładach, rozkładając je odrazu według grup nauki cichej.

Przykłady nauki cichej jako przygotowanie do nauki głośnej.

1. W lekcji głośnej chcę opracować „Napad Tatarów na Polskę". W nauce cichej polecam dzieciom odszukać czytankę „Konik zwierzyniecki" (z książki do języka polskiego). Po wyszukaniu czytają cicho, wypisują nazwy miast czy osób. Miejscowości zachodzące odszukują na mapie i mapkach. W nauce głośnej uciekam się do zasobu zdobytych wiadomości oraz do notatek, jakie dzieci poczyniły poprzednio. Wtenczas zrodzi się konieczność opowiedzenia im o „Napadzie Tatarów na Polskę".

2. Każę dzieciom przeczytać opowiadanie „Stopka Królowej Jadwigi". Dzieci czytają, zaglądają do mapki w podręczniku, notują i robią szkic: Wisła — Kraków. Ilość wykonanej pracy zależna jest od uzdolnienia poszczególnych jednostek. W wykonywaniu jej bierze udział każdy uczeń, choćby nawet słaby. Wstępem do nauki głośnej może być szkic, z którego wyłoni się opowiadanie o królowej Jadwidze, a nauczyciel ma możność opowiedzieć inne wydarzenie z jej życia, świadczące o dobroci i miłosierdziu pobożnej królowej Polski.

3. Dzieci posiadają obrazek „Tadeusz Rejtan". Polecam oglądać go dobrze, a potem napisać o nim zdania. W nauce głośnej nawiążę do tych zdań, a potem opowiem o Tadeuszu Rejtanie, „który nie chciał zgodzić się na pierwszy rozbiór Polski".

Przykłady na ugruntowanie i pogłębienie zdobytych wiadomości.

1. Dzieci zapoznały się z obroną Głogowa. Każę im odszukać w książce ustęp p. t. „Habdank". Po przeczytaniu oglądają znajdujący się tam obrazek. Sprawdzeniem ich pracy będzie opowiadanie na tle tego obrazka.

2. Opracowana została „Wojna szwedzka". Na naukę cichą piszę na tablicy szkolnej taki temat: „Nazwiska, zachodzące w wojnie szwedzkiej" oraz zaznaczam, że po ich wyliczeniu mogą napisać

po jednem zdaniu o każdem nazwisku. Dzieci piszą nagłówek. Potem z pamięci wypisują dane nazwiska. Później piszą o każdem jedno zdanie. Jak skonstatowałem, dzieci słabsze opuściły jedno, dwa nazwiska, a zdania o nich były różne — ale zgodne z przerobionym materjałem. Tu objawia się samodzielność ucznia oraz własny sąd o danej osobie.

3. Rozdaję dzieciom pocztówki i obrazki historyczne, oglądane już poprzednio w czasie przerabiania materjału historycznego. Piszę na tablicy: „Ułóż obrazki tak, aby stanowiły pewną całość". Przy takim stanie rzeczy muszą one pracować intensywnie i rozważnie, aby kartek nie pogmatwać z sobą, lecz oddać je tak, jak tego żądam. Dobrze uszeregowane obrazki i pocztówki mówią nam, że materjał, związany z niemi, został należycie opanowany i przyswojony przez układające je dziecko. Analogicznie postępować można przy pomocy ilustracyj.

Przykłady na realizowanie i mechanizowanie zdobytych wiadomości i umiejętności.

1. Nauczyciel rozdaje dzieciom kartki z pewnem zagadnieniem — innem dla każdego dziecka — wypisując różne miejscowości wraz z tą, o którą chodzi w wysuniętym temacie. Dzieci mają podkreślić tę, do której odnosi się owo zagadnienie, oraz poszukać odpowiadający jemu obrazek, ilustrację czy pocztówkę. Można to urozmaicić tem, że na odwrotnej stronie kartki dają odpowiedź jednem zdaniem, podpisując swoje imię i nazwisko. Dla nauczyciela będzie to sprawdzianem, jak poszczególni uczniowie orjentują się w przerobionym materjale.

2. Można tak uczynić również z pewnemi nazwiskami czy narodami, a nawet datami (polecanemi przez program do opanowania przez dzieci). Zagadnienia tutaj nie mogą być chaotyczne, bo wtedy nie osiągniemy tego, do czego zdążamy: jasnego obrazu, — syntezy.

Jak z przytoczonych przykładów wynika, mogą w nauce cichej z zakresu historji być stosowane różne formy pracy — zależnie od materjału nauczania, nauczyciela i pomocy naukowych. Wszystko to, co poruszyłem, wykazuje, że nauka cicha w historji powinna być tak przemyślana i zorganizowana, aby posiadała cechy kształcąco-wychowawcze i zaprawiała ucznia przedewszystkiem do samodzielności.

Sokołowo (woj. poznańskie) *A. Ławida.*

NAUKA OBYWATELSTWA W NOWYCH PROGRAMACH DLA SZKÓŁ PIERWSZEGO STOPNIA

Przeglądając nowy program historji przeznaczony dla szkół I stopnia, który zacznie obowiązywać dopiero w roku szkolnym 1936/37, widzimy znaczne rozszerzenie zakresu materjału, przeznaczonego dla niniejszego typu szkół.

Zasada konstrukcji programu opiera się na dwu ogniwach, z których pierwsze wiąże okres czteroletni i jest przygotowaniem do właściwej nauki historji; drugie zaś jako właściwy kurs historji występuje w klasie IV. Treść drugiego ogniwa, jako trzyletniego cyklu, jest najważniejsza. Każdy kurs (A, B, C) zawiera wiadomości historyczne i obywatelskie. Wiadomości historyczne są ujęte epizodycznie-obrazowo, w chronologicznym porządku, obejmując życie polskie w jego rozwoju od początku Państwa Polskiego, aż do odbudowy państwowości włącznie.

Wiadomości obywatelskie, łączące się z każdym kursem przez odpowiedni dobór materjału, podawane w formie konkretnych zagadnień (nie obrazów) dostępnie stawianych, mają być przygotowaniem młodego obywatela do przyszłego życia (zawodu), oraz umiejscawiać jego osobowość w społeczeństwie. Odmiennym celem nauki obywatelskiej jest poszanowanie dla mniejszości narodowych oraz gotowość obywatelskiego współżycia z niemi w ramach życia państwowego, przyczem program zaleca specjalnie podkreślać, dla celów zrozumiałych, momenty czynnego i pozytywnego udziału mniejszości w pracy państwowo-twórczej.

Środowisko czyli czynnik lokalny i regjonalny jest ujęty w programie w bardzo szerokim zakresie i na jego płaszczyźnie mają być naświetlane wszystkie zagadnienia, wchodzące w zakres wiadomości obywatelskich.

Dobór tematów, poza samorzutnie wiążącemi się z kursem historji, program poleca czerpać z aktualnych i nadarzających się przejawów życia społeczno-państwowego oraz z odpowiednich rozporządzeń i obwieszczeń, wydawanych przez władze.

Do specjalnie ważnych wskazań programu zaliczyć musimy naukę czytania (pod kierunkiem nauczyciela) rozporządzeń i obwieszczeń, ogłaszanych przez władze i przeznaczonych dla ogółu. Nauczyciel, pracujący na wsi, sam wie najlepiej, jak wieś potrafi interpretować niektóre rozpo-

rządzenia oraz ilu komentarzy wymaga ta lub inna treść. Nic dziwnego, że niezawsze umiejętność czytania idzie w parze z umiejętnością rozumienia treści, co nagminnie i chronicznie występuje na wsi. Starsza generacja nie odczuwa jeszcze dostatecznie ducha i języka władz polskich, gdyż zbyt silne piętno pozostawili po sobie zaborcy. Celowe więc jest powyższe zalecenie programowe, które mówi, że na szkole ciążyć będzie odtąd odpowiedzialność za uświadomienie obywatela w tym kierunku. Przy opracowaniu wiadomości obywatelskich, jak już powiedziałem, należy stawiać zagadnienia w sposób konkretny, życiowy, unikając zbytniego werbalizmu i zawiłości prawnych. Nauczyciel winien przemawiać do dzieci stylem i językiem urzędowym, oraz dawać dzieciom jak najwięcej ćwiczeń o znaczeniu praktycznem (podania do władz, odwołania, wypełnianie blankietów i t. d.; przyczem uczniowie winni poznać, o ile to możliwe, lokalne władze samorządowe, organizacje, urzędy podatkowe, ośrodki oświatowe i warsztaty pracy). Cel wycieczek jest tu specjalnie nakreślony, ograniczając się wyłącznie do kolekcjonowania wiadomości potrzebnych dla poznania współczesnego życia polskiego w środowisku.

Powyższe postulaty stawiają również i nauczyciela w obliczu nowych wymagań, żądając od niego więcej aktywności i indywidualności w podejściu do nowych zagadnień.

Stoczek (woj. lubelskie). *Jan Wąsak.*

NIEUZASADNIONY WYNIK OCENY UCZNIÓW

Nowe programy szkolne realizujemy już we wszystkich klasach. Ale trzeba się przyznać otwarcie, że w wielu wypadkach nie zdołaliśmy jeszcze przemyśleć programów należycie. I nic to dziwnego. Program jest trudny i trzeba dłuższego czasu na jego całkowite opanowanie. Są jednak zagadnienia proste i oczywiste a wiążące się z programem, których nie rozwiązujemy odpowiednio w praktyce, choć nie potrzeba na nie dłuższych studjów. Mam na myśli ocenę uczniów, ściślej mówiąc, wynik oceny uczniów.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że ocenić ucznia należycie — to rzecz trudna. Jak należy oceniać ucznia, to my wiemy. Ogólne wskazania w tym względzie daje nam także „Statut“ (str. 39). Mnie jednak chodzi tym razem o wynik oceny uczniów całej klasy.

Innemi słowy, chodzi mi o wynik cyfrowy uczniów promowanych i niepromowanych.

Zobaczmy, jak to ustala się wynik klasyfikacji obecnie t. zn. przy realizacji nowych programów. Weźmy dla przykładu uczniów klasy piątej, gdzie uczy więcej nauczycieli.

Przy końcu danego okresu szkolnego zbiera się rada pedagogiczna szkoły celem ustalenia wyników klasyfikacji. Kilka dni przedtem poszczególni nauczyciele wpisują stopnie uczniom ze swych przedmiotów, zazwyczaj w podręcznym notesie czy w umyślnie przygotowanym zeszycie. Czynność tę można wykonać także na posiedzeniu rady pedagogicznej w niepełnym składzie. Każdy z nauczycieli postawił uczniowi taki stopień z przedmiotu, na jaki sobie zasłużył, biorąc za najwyższy sprawdzian własne sumienie nauczycielskie. Oczywiście, nauczyciel ocenił ucznia z najwyższem przekonaniem i po urobieniu sobie o nim możliwie najdokładniejszej opinji („Statut", str. 39). I dotąd wszystko jest w porządku. Wyłania się jednak poważne nieporozumienie na posiedzeniu pełnej rady pedagogicznej, kiedy to opiekun klasowy podaje liczbę uczniów niepromowanych (niedostatecznych). Otóż po przeliczeniu wyników niedostatecznych okazało się, że niepromowanych uczniów jest aż 21 na 50 uczniów sklasyfikowanych, czyli 42%. Nikt z obecnych nie kwestjonuje zazwyczaj tych ocen, biorąc całą sprawę pedagogicznie. Bo jakżeż kwestjonować wynik oceny, kiedy nauczyciel udowadnia, że uczeń V klasy stoi na poziomie ucznia II klasy? Z języka polskiego np. nie zna zupełnie gramatyki, a o technice czytania niema mowy. Z rachunków nie zna czterech działań w zakresie 100, nie odróżnia centymetra od metra i nie potrafi rozwiązać zadania, złożonego z dwóch przesłanek myślowych (Mam 1 zł; kupiłem 3 zeszyty po 18 gr. Ile mi pieniędzy zostało?). Po podobnem umotywowaniu wyniku klasyfikacji — następuje zasadniczy i nieoczekiwany zwrot: zabiera głos przewodniczący rady pedagogicznej.

Przypomina on gronu nauczycielskiemu, że według programu niepromowanych uczniów może być tylko 5% (inny przełożony: że 10%). W przeciwnym razie grozi nauczycielowi dyscyplinarka, gdyż ma za wiele wyników niedostatecznych w klasie. W rezultacie z 21 niepromowanych pozostanie tylko np. 10 (nieraz jeszcze mniej), jeżeli nauczyciel zgodził się na taką obniżkę. Ale, mojem

zdaniem, nie powinien zgodzić się pod żadnym warunkiem. Bo tu nie chodzi o jednego ucznia, gdzie nauczyciel może się nawet nieco pomylić w ocenie, ale o kilku uczniów. A czy to poważnie wygląda takie zmienianie swej decyzji? Napewno nie.

Podobnie ustala się ostateczny wynik klasyfikacji w innych klasach. Nie twierdzę, że w ten sam sposób przeprowadza się klasyfikację we wszystkich szkołach. Ale cóż, kiedy znajomi koledzy mówią mi, że podobny sposób ustalania cyfry niepromowanych obserwują w swoich szkołach. Nadto zgodnie zauważyli, że to „naciąganie" stopni często wychodzi od nauczyciela, a niekoniecznie od kierownika szkoły, dążącego stale do tego, aby mieć jak najwięcej dzieci promowanych.

Rozważmy obecnie tę przykrą sprawę. Przedewszystkiem należy stwierdzić, że program nie przewiduje cyfrowego wyniku ocen pozytywnych. Ja dotąd nie wyczytałem w programie, że w klasie musi czy powinno być 95% promowanych. Jasne jest jednak, że nauczycielstwo dąży usilnie do takiej wysokiej cyfry uczniów promowanych. Ale robi to poprzez pracę nad powierzonymi sobie uczniami, a n i e p r z e z m e c h a n i c z n e z e s t a w i e n i e odpowiedniej liczby promowanych, narzuconej przez swego przełożonego. I udaje się to wtedy, kiedy dzieci danej klasy (szkoły) posiadają odpowiedni stopień inteligencji, mają lepsze podłoże materjalne dla pracy, są lepiej wychowane przez dom rodzicielski, słowem, kiedy stanowią element dodatni w całem tego słowa znaczeniu. Ale, w praktyce niestety jest inaczej. Mamy wiele takich klas czy szkół, gdzie osiągnięcie wyniku 95% promowanych wydaje się niemożliwością. Bo jakżeż dojść do tak wysokiej cyfry promowanych, skoro w klasie jest 10% uczniów upośledzonych umysłowo, a 20% stanowią dzieci z inteligencją „linja graniczna upośledzenia umysłowego"? Przecież program obowiązujący nie nadaje się dla dzieci upośledzonych. Stąd dziecko upośledzone jest zgóry skazane na wynik pracy niedostateczny. Z samych takich dzieci będzie z 20% niepromowanych. A gdy do tej liczby dodamy niepromowanych z innych powodów, to osiągniemy 25—30%. Widzimy więc, że wynik cyfrowy oceny uczniów dla wszystkich szkół nie może być ustalony. O wyniku bowiem klasyfikacji uczniów decyduje sam element uczniowski danej klasy (dodatni czy ujemny) i warunki pracy, pomijając wiele innych przyczyn niemniej ważnych jak np. dobór grona nauczycielskiego.

Niewątpliwie z poruszonem zagadnieniem wiąże się ściśle kwestja drugoroczności, o czem to dzisiaj mówi się tak wiele. Ale trzeba się zgodzić z tem, że jeżeli uczeń jest tak mało rozwinięty, że nie podoła obowiązkom w klasie wyższej, to chyba nie powinien być promowany. (Myślę o takich uczniach, co mają po dwa, trzy i więcej stopni niedostatecznych, a nietylko z jednego przedmiotu). Jeżeli słabych uczniów mamy w klasie 7-miu na 50 zapisanych, to musi być niepromowanych 14%. I czy logiczne byłoby tu „naciąganie" stopni tak, aby niepromowanych było w tejże klasie akurat 10% czy nawet 5%?

Ponieważ jednak niezdrowy ten objaw staje się dzisiaj zbyt częsty, pragnę zwrócić jeszcze uwagę na jego skutki. Wiemy zanadto dobrze z praktyki, że z dwóch klas równoległych (np. IVa i IVb) jedna jest zazwyczaj lepsza, jak to się wyrażamy. Ale zdarza się i tak, że poziom umysłowy obu klas jest zasadniczo wyrównany. W czasie klasyfikacji przekonujemy się, że jedna klasa ma 18-tu uczniów, a druga 6-ciu uczniów niepromowanych. Skąd się takie liczby wzięły, a zwłaszcza ta druga? Oczywiście stąd, że opiekun drugiej klasy chce się zbliżyć do granicy idealnej (5—10% niepromowanych), choć wszyscy inni kwestjonują wynik takiej klasyfikacji, bądź jawnie, bądź pocichu. A w oczach przełożonego często ten jest lepszy, w którego klasie jest mniejsza liczba niepromowanych.

Przypuśćmy, że klasę drugą (obecnie Vb) objął nowy nauczyciel, co się bardzo często zdarza w praktyce. Narzeka, że dzieci nie są przygotowane do V klasy, że nie czytają należycie, nie piszą ortograficznie, nie znają czterech działań na liczbach całkowitych i t. p. Przychodzi klasyfikacja. Podaje 23 niepromowanych, gdy poprzedniego roku było tylko 6 niepromowanych. Jak to? Kto winien? I zaczynają się dalsze nieporozumienia między nauczycielstwem tej szkoły. A przecież ten nowy opiekun klasowy ma rację. On stwierdza jedynie to, że dzieci nie są przygotowane do V klasy. A nie twierdzi wcale, że jego poprzednik nic nie pracował. Winą poprzednika było to, że promował zbyt wiele dzieci słabo rozwiniętych i niezdolnych do kontynuowania pracy w V klasie.

Jest wizytacja właśnie w klasie Vb. Wyników pracy niema. Kto winien? Oczywiście nowy opiekun czy nauczyciel przedmiotu. Nie pomagają tłumaczenia, że dzieci nie są przygotowane do pią-

tej klasy. Wizytujący wychodzi z założenia, że z chwilą objęcia danej klasy nauczyciel jest za nią odpowiedzialny. Tak powinien rozplanować sobie pracę, aby niedociągnięcia zeszłoroczne wyrównać. Wszystko to jest piękne w teorji. Proszę uczyć np. rachunków w piątej klasie, skoro przy jej objęciu nauczyciel przekonuje się, że niema w klasie ani jednego dziecka, któreby potrafiło odjąć piśmiennie dwie liczby trzycyfrowe! A tu trzeba jeszcze realizować nowy materjał i to obszerny!

Najboleśniejszy cios zadajemy podobnem klasyfikowaniem samemu społeczeństwu. Otóż my sami źle informujemy obywateli o stanie umysłowym młodzieży szkolnej, skoro „podciągamy" stopnie nieraz tylko poto, aby zbliżyć się do granicy 95% promowanych. Na świadectwie piszemu uczniowi „dostateczny", a umysł jego to *tabula rasa*.

Wkońcu chciałbym jeszcze dodać, że nie zaszkodziłoby, gdyby poruszona kwestja była omówiona w programie czy statucie. Uniknęłoby się przez to wielu nieporozumień. Sam zaś uważam, że to „naciąganie" stopni będzie istniało dopóty, dopóki będzie się insynuowało nauczycielstwu, że musi być w każdej klasie 95 czy 90% promowanych, nie uwzględniając warunków pracy w danej szkole.

Inowrocław. *Mikołaj Bubniak.*

KILKA UWAG NA TEMAT EGZAMINÓW WSTĘPNYCH DO SZKÓŁ ŚREDNICH

Naogół słyszy się narzekania, że poziom nauki w szkołach powszechnych jest niski, że uczniowie wykazują różne braki, że wogóle ustrój szkolny, jeżeli chodzi o szkołę powszechną jako podbudowę szkoły średniej, jest chybiony. Po odbytych już egzaminach ukazywały się oficjalne i półoficjalne sprawozdania, które stwierdzały słabe przygotowanie uczniów, przyczem podkreślano, że największe braki są w języku polskim i arytmetyce. Komisje międzyszkolne otrzymały od władz polecenie, ażeby nauczyciele gimnazjów i szkół powszechnych na wspólnych konferencjach ustalili terminologję z gramatyki, bo w szkole powszechnej używa się złej terminologji.

Konferencje odbyły się. Czy wszędzie, nie wiadomo. Na tych konferencjach nauczycielstwo szkół powszechnych stanęło na stanowisku, że tu niema co ustalać terminologji, bo podaje ją program.

Terminologja, ustalona przez program, musi obowiązywać nietylko w szkole powszechnej, ale również przy egzaminie wstępnym do gimnazjum. Na to wyrażono obustronną zgodę. Kiedy temat zeszedł na sprawę podręczników do gramatyki, używanych w szkole powszechnej, okazało się, że przy egzaminach wstępnych egzaminowano według starych podręczników Szobera, więc pytano o zaimki osobowe, przydawki przyimkowe, przydawkę dopełniaczową i t. p. Nie wiedziano natomiast, że istnieją dla szkół powszechnych nowe podręczniki Szobera, dostosowane do obowiązujących programów. Nic więc dziwnego, że wyniki egzaminu z gramatyki były słabe.

O co tu chodzi? Otóż nauczycielstwo szkół powszechnych, mimo niezmiernie trudnych warunków pracy, spełnia swoje zadanie i poziom nauki w szkole powszechnej nie jest taki, jaki chcieliby mieć niezadowoleni z obecnego ustroju szkolnictwa. To jedno. A drugie — egzaminy wstępne należałoby tak przeprowadzić, tak „wyeksploatować" wiadomości ucznia, nabyte w szkole powszechnej, by nie krzywdzić jego samego i nauczycielstwa szkół powszechnych.

Uważam, że egzaminujący powinien być dobrze obznajomiony z programem szkół powszechnych, a przedewszystkiem z programem najważniejszych przedmiotów, bo nie można żądać od ucznia tego, czego program nie zawiera. Inna rzecz, że egzaminujący może na pewne rzeczy, np. na pewien dział gramatyki położyć większy nacisk ze względu na potrzeby gimnazjum, ale ramy programu muszą być obowiązujące. Poza tem sądzę, że nie jest obojętne, czy np. z języka polskiego egzaminuje polonista, czy matematyk, geograf lub łacinnik. *O.*

DRUGOROCZNOŚĆ

Sprawa drugoroczności jest wciąż zagadnieniem aktualnem i palącem; szczególnej wagi nabiera ona dziś, kiedy w związku z szalejącym kryzysem ekonomicznym nastąpiło wyraźne załamanie się powszechności nauczania i miljon dzieci, jak to stwierdzają władze szkolne, znalazł się poza szkołą. Zagadnienie to powinno nas, nauczycieli, interesować z jednej strony o tyle — o ile ono wpływa na rozwój szkolnictwa; z drugiej zaś, — jakie przyczyny w każdym oddzielnym wypadku powodują utrzymywanie się drugoroczności w naszych szkołach.

Otóż dotychczasowe doświadczenie wykazało, że ilość drugorocznych dzieci średnio wynosi 12—16%, a więc w szkole, liczącej 500—600 dzieci, mamy przeciętnie 60—70 dzieci drugorocznych. To nienormalne zjawisko zkolei powoduje zwiększenie ilości dzieci, pozbawionych nauki, oraz przeciążenie szkół elementem w większości wypadków niesfornym, krnąbrnym i trudnym do prowadzenia, a co najgorsze — nie mającym poza nielicznemi wypadkami widoków na pomyślne ukończenie szkoły.

Jeżeli chodzi o przyczyny drugoroczności, to mojem zdaniem, szkoła nie ponosi tak wielkiej odpowiedzialności, jak to skłonni przypuszczać rodzice, władze szkolne, a nawet sami nauczyciele. Dzisiejszy system wychowania i nauczania tak jest pomyślany, że naprawdę trudno jest zgodzić się z tem, by dziecko normalne pod względem zdrowotnym i umysłowym oraz mające jakie takie warunki pracy domowej, nie mogło dać sobie rady. A więc przyczyn drugoroczności należy szukać poza obrębem szkoły, a mianowicie w najbliższem środowisku dziecka, w jego otoczeniu, warunkach materjalnych rodziców, ich stosunku do szkoły i własnego dziecka.

Badając drugoroczność na terenie własnej szkoły w ciągu ostatnich sześciu lat, doszedłem do wniosku, że 98% repetentów nie posiada odpowiednich warunków życiowych w domu. Większość z nich — to przeważnie dzieci bezrobotnych; obok tego duży procent drugorocznych przypada na rodziny, opuszczone przez ojca lub matkę, sieroty i t. p. Innemi słowy — „dostawcami“ repetentów są rodziny zdezorganizowane i znajdujące się w opłakanych warunkach ekonomicznych.

Rzecz oczywista, że dziecko, pochodzące z takiego środowiska i trafiające do szkoły, nie może prawie w żadnym wypadku i nie pod każdym względem dorównać dzieciom, pochodzącym ze środowisk normalnych. Załamanie się takich dzieci powstaje już na poziomie klasy I. Mamy nieraz wypadki, kiedy dziecko repetuje nieraz klasę pierwszą dwa — trzy lata, by nareszcie dostać się, w wieku 9—10 lat, do klasy II. Trudności zaś przed takiem dzieckiem wciąż rosną, albowiem jego inteligencja i zdolność wchłaniania pewnych wiadomości nie mogą nadążyć za rozwojem tychże u dzieci normalnych. Spotykamy się zbyt często z zarzutami ze strony władz

szkolnych, iż nauczycielstwo zaniedbuje dzieci drugoroczne, nie dostosowuje do poziomu ich rozwoju naukowego materjału, metod nauczania i t. d. Zarzut jest niesłuszny, bo nie mający żadnych podstaw ani z punktu widzenia pedagogicznego, ani prawnego. Dostosowując materjał dydaktyczny i metody nauczania do dzieci drugorocznych, tem samem wyrządzilibyśmy krzywdę dzieciom, normalnie przechodzącym z klasy do klasy. Podobne postępowanie wprowadziłoby przytem rozprzężenie w klasie, bo dzieci więcej zaawansowane, samodzielne i aktywne albo przestałyby czynnie reagować podczas lekcji, dostosowanej do poziomu elementu drugorocznego, albo, o ile jest to klasa zdyscyplinowana, nudziłyby się.

Z powyższego jednak nie wynika, że szkoły mają pozbyć się elementów, z których rekrutują się repetenci. Nie ulega też wątpliwości, że powinno być znalezione wyjście, bo nie wolno naprawdę warstw upośledzonych pozbawiać nauki.

Jednem z takich wyjść byłaby organizacja specjalnych szkół dla repetentów i wogóle warstw upośledzonych pod względem ekonomicznym (dzieci bezrobotnych) oraz dzieci, nie mających dostatecznej opieki moralnej. Organizacja podobnej szkoły winna być pomyślana tak, by mogła ona zastąpić dziecku środowisko rodzinne, to jest warunki materjalne i troskliwą opiekę wychowawczą w ciągu całego dnia. Dobrzeby było, gdyby przy takich szkołach również istniały internaty dla dzieci, pozbawionych opieki rodziców.

W związku z tem wysuwa się sprawa finansowa; przecież organizacja takich szkół pociąga za sobą wydatki, nieprzewidziane ani budżetem państwowym ani samorządowym.

Dziś na terenie większości szkół miejskich istnieje tak zwana „opieka społeczna nad dzieckiem szkolnem". Samorządy, koła rodzicielskie, rozmaite organizacje filantropijne, dowództwa formacyj wojskowych i t. p. roztaczają dość wydatną opiekę nad dziatwą niezamożną. Istnienie tej opieki w szkole w obecnych warunkach jednak, pomimo stron dodatnich, ma też cechy ujemne. Po pierwsze — szkoła nie ma specjalnego aparatu, który mógłby przeprowadzić ścisłą kontrolę rodzin, rzeczywiście potrzebujących opieki. Nieraz opieka ta obejmuje elementy, które zaliczyłbym do „zawodowych" bezrobotnych. Po drugie — permanentna pomoc przy-

czynia się do rozwoju żebractwa, zabija u pewnych jednostek zdolność do przedsiębiorczości, pozbawia wiary w możliwość samodzielnego istnienia; w niektórych zaś wypadkach jesteśmy świadkami wprost upodlenia, albowiem jednostki nieuspołecznione, lecz posiadające „spryt życiowy" używają wszelkich sposobów, włącznie do kłamstwa, by tylko zdobyć coś od szkoły. Oczywista, że o tych „sposobach" jest dokładnie poinformowana dziatwa, która, naśladując dorosłych, również ima się najrozmaitszych „środków" celem zdobycia zapomogi. Ten stan wszystkim nam jest ogólnie znany. Z każdym rokiem nabiera cech coraz więcej niewłaściwych. Szkoła staje się terenem „opieki społecznej" o wręcz fałszywych założeniach. Kierownictwa, nauczyciele i ludzie dobrej woli zamiast pełnienia obowiązków, jakie na nich nakłada szkoła, stają się „opiekunami społecznymi" z krzywdą dla dziatwy, która tej opieki nie potrzebuje, lecz zato szuka innych dóbr: nauki i wychowania. Nauczycielstwo zaś, zaabsorbowane „szukaniem dróg", prowadzących do zdobycia środków, prowadzące rachunkowość, wywiady o stanie materjalnym kandydatów, ubiegających się o pomoc, trwoni dużo czasu i energji zamiast zająć się właściwą pracą, t. j. nauczaniem i wychowaniem. Jest to zjawisko nienormalne, więcej — szkodliwe!

Jakie z tego wyjście? Otóż uważam, że niezwłocznie należy zlikwidować na terenie szkół „wydziały opieki społecznej". Jest to jedyne wyjście, które niezaprzeczenie przyczyni się do uzdrowienia stosunków, panujących na terenie dzisiejszej szkoły.

Nie znaczy to jednak, że opieka społeczna nad dzieckiem w wieku szkolnym musi być zupełnie zlikwidowana. Przeciwko temu stanowczo zastrzegam się. Odwrotnie, — opieka ta powinna być nawet zwiększona, lecz pod warunkiem, iż zostanie ona radykalnie zreformowana. Mogą być tu dwa wyjścia: pierwsze — utworzenie specjalnych ośrodków opieki społecznej nad dzieckiem pod egidą samorządu, — drugie — organizowanie specjalnych szkół, prowadzących dział opieki społecznej, o czem była mowa wyżej. Tak w pierwszym, jak i w drugim wypadku wszelkie środki, jakie płyną na opiekę społeczną, należy jak najszybciej skomasować i przekazać albo samorządom, albo szkołom specjalnym.[1] To konieczność. To

[1] Nazwy tych szkół nie przesądzam.

najbardziej nagląca sprawa wśród innych konieczności na odcinku szkolnym!

Niektórzy mogą mnie posądzić o to, iż wysuwam projekty, niezgodne z zasadami demokratycznemi, że zmierzam do podziału dzieci na grupy: upośledzoną i uprzywilejowaną, że dążę do odseparowania dziatwy ubogiej od zamożnej i t. d. Takie posądzanie jednak byłoby niczem nieuzasadnione. Chodzi bowiem tu nie o przesłanki podziału stanowego lub klasowego, lecz o dostosowanie szkoły do wymagań środowiska i umysłowego rozwoju dziatwy. Dobrze rozumiany demokratyzm, a przedewszystkiem dobro dziecka, jego przyszłość wymagają tej selekcji. Zresztą zasady demokratyzmu nie wyłączają selekcji umysłowej. Selekcja zaś umysłowa jest niezbędna; wcześniej czy później będzie ona stosowana w całej rozciągłości, tem bardziej, że skrupulatne badania nad wpływem warunków materjalnych na umysłowy rozwój dzieci niezbicie wykazują, że dziatwa, pochodząca ze środowisk społecznie upośledzonych, jeżeli chodzi o zdolność do myślenia formalnego, jest opóźniona w niektórych wypadkach o trzy lata!

Jakże można mówić w takich wypadkach o jednolitym poziomie klasy, o stosowaniu jednakowych metod nauczania? Dzisiejsze przeładowanie klasy (60 i więcej dzieci!) wymaga od nauczycielstwa bardzo skrupulatnego doboru pedagogicznego. W istniejących warunkach jednakże o tym doborze zupełnie nie może być mowy. Stąd właśnie przerażająca ilość repetentów, a może jeszcze więcej kandydatów do szeregów analfabetów. Bo trudno realizować program w takiej szkole (a ich mamy większość), gdzie obok normalnie rozwijających się dzieci znajduje się 20—35% opóźnionych w rozwoju!

W szkole zaś o poziomie równym materjał dydaktyczny, metody, sposób postępowania przy klasyfikacji, zabiegi wychowawcze będą zbudowane na zasadach jednolitości. Równocześnie tempo pracy będzie uzależnione od poziomu umysłowości dziatwy. Odda to wielkie korzyści tak jednemu, jak i drugiemu poziomowi dziatwy, a co najważniejsze — realizacja powyższych założeń przyczyni się do wydatnego zmniejszenia drugoroczności.

Oby sprawa ta wywołała jak najobszerniejszą dyskusję.

Wilno. *Józef Milenkiewicz.*

KOMUNIKATY KOMITETU ORTOGRAFICZNEGO POLSKIEJ AKADEMJI UMIEJĘTNOŚCI

V KOMUNIKAT

Komitet, wybrany w styczniu 1935 na podstawie porozumienia Polskiej Akademji Umiejętności z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a składający się w większości z osób niebędących członkami P. A. U., odbył w dniach 9, 10 i 11 marca 1936 swe piąte zebranie przy udziale 25 członków. Prace Komitetu i komisyj dobiegają do końca. Także Komisja wydawnicza, związana luźnie z Komitetem, powzięła na podstawie dwóch referatów szereg zaleceń dla naukowych a zwłaszcza popularnych wydań dzieł dawniejszych: postanowiono szczegółowsze zasady opracować dla trzech epok: średniowiecza i XVI w. do 1540 r., dalej do 1760 r., wreszcie do 1820 r.

Powzięto następujące uchwały:

1. Co do pisowni w wyrazach typu *Marja*, *diecezja*, wedle ostatnich uchwał zbyt skomplikowanej (*j* po *s*, *z*, *c*, *t*, *d*, *r*, *l*, *ż*), powrócono do uchwały poprzedniej, z czerwca 1935 r., by pisać *j* tylko po *s*, *z*, *c*, a to dla uniknięcia wymowy *pensa*, *sesta*, *Aża*, *Franca*, po wszystkich zaś innych spółgłoskach pisać *i*, a więc *diecezja* i *Holandia*, *miazmat* i *premia*... Obok *triumf* wolno pisać *tryumf*, obok *Maria* — *Maryja*. Pozostaje *Syjon*, *Syjam*, *cyjan*. W pisowni ściśle naukowej dopuszcza się nawet połączenia *s*, *z*, *c* + *i*, np. *sial*...

2. Zmieniono również nieco pisownię łączną i rozdzielną dla form *bym*, *byś*, *by*, *byśmy*, *byście*, które ma się pisać osobno tylko po imionach, przysłówkach i imiesłowach nieodmiennych, a po spójnikach i partykułach (*niby*, *aby*) i osobnych formach czasownika razem: *człowiek by nie pomyślał*, *bez kapelusza byś nie wyszedł*, ale *widziałby*, *przypuścilibyśmy*, *jeżelibyśmy* (19 gł., przeciw 2).

3. Co do użycia wielkich i małych liter uchwalono resztę przepisów szczegółowych, dążąc jednak do ogólniejszych zasad. Zostawiając wielkie litery dla nazw indywidualnych, dopuszczając je też obocznie w nazwach okresów, epok i prądów kulturalnych, jak *Odrodzenie*, *Oświecenie* (taksamo *Wschód*, *Zachód*, *Południe*, *Północ* jako terytorja kulturalne), uchwalono małe litery dla nazw członków zgromadzeń zakonnych i innych stowarzyszeń, jak *franciszkanin*, *sokół*, a też mieszkańców części świata, krajów, prowincyj, np. *polak*, *francuz*, *krzyżak* (10 gł. za, 6 przeciw, 1 się wstrzymał); ale ta rzecz wróci na Komitet.

4. W uzupełnieniu pisowni łącznej i rozdzielnej grup wyrazowych dodano kilka przepisów co do przeczenia *nie* z przymiotnikami, imiesłowami, wyrażeniami przysłówkowemi, liczebnikami, zaimkami.

5. W sprawie dzielenia wyrazów postanowiono dodać kilka drobnych dodatków: a) dodać *dz* do spółgłosek oznaczających (zwyczajnie) jedną głoskę, b) *nia*, *bia*, *sia* i *s*, *z*, *c* + *i* uważać za niepodzielne, c) zostawiać przy pierwszej części spółgłoskę, kończącą wyraźny przedrostek polski, np. *od-osobnic*, *przed-wstępny*, *roz-igrać*, i nie łączyć z nim żadnej spółgłoski rdzenia, a więc tylko *przed-wstępny*, nie *przedws-tępny*; wyliczyć w przypisach najważniejsze przed-

rostki obce z uwagą, że w polskiem nie obowiązuje dzielenie cudzoziemskie: *tran-zyt, tran-satlantycki* i *trans-atlantycki*...

6. Przyjęto pisownię z łącznikiem: a) w takich połączeniach, jak *cztero- i sześciocylindrowy;* b) w wyrazach złożonych, gdzie pierwszą częścią jest cyfra, np. *bloczki 10-biletowe*, nie *10-cio biletowe* lub *10-o biletowe*.

7. Kwestja tak modnych dziś skrótów nie jest dotąd systematycznie ujęta. Najpierw należałoby sklasyfikować cały olbrzymi materjał z nauki, techniki, przemysłu, handlu, wojska, prasy i zobaczyć, które typy są żywe. Teraz nie można nic narzucać, można tylko skonstatować kilka faktów.

Przyjęto zasadę, że kropkę daje się tylko, jeśli opuszczono koniec (nie środek) wyrazu, a więc: *prof., ks., o., itd., m. i.*, ale *nr, dr* i *dra, bp, pct;* tylko miary i wagi bez kropki: *m* = *metr, dcm* = *decymetr, zł, gr.* Skróty wielkoliterowe rzadziej używane z kropkami, używane częściej bez: *Min. W. R. i O. P.* = *WROP., P. A. U.* = *PAU., P. A. T.* = *Pat, P. A. L.* = *PAL, MSZ, P. K. O.*

8. Ukończono redakcję przepisów interpunkcyjnych, przyczem zmniejszono trochę ilość przecinków:

a) między *ten (ta, to)* rozpoczynającem zdanie a *który, kto, co* nie kładzie się przecinka, jak również po całym równoważniku podmiotu, przedmiotu czy określenia: *ten co wysadził kolubrynę godzien jest chwały.*

b) zdania imiesłowowe bez określeń i z określeniem nie mają przecinków: *idąc śpiewał, sapiąc ze zmęczenia poszedł do domu;* natomiast można dać ten znak dla uniknięcia niejasności: *cofnąwszy się szybko, poszedł dalej ulicą.*

c) wołacz od następnego wyrazu zasadniczo oddziela się przecinkiem; jeśli się łączy z 2 osobą rozkaźnika lub bezokolicznika, to wolno nie dawać przecinka. Dla emfazy (siły) wolno użyć wykrzyknika. *Chodź Zosiu z nami. Weź Zosiu!*

d) w tytułach bibljografji poleca się użycie przecinka między autorem a dziełem: *Mickiewicz, Pan Tadeusz; Słowacki, Beniowski.*

9. Pisownia i odmiana wyrazów obcych: słowiańskich, litewskich, greckich, łacińskich, romańskich, germańskich, dalej węgierskich, tureckich, chińskich, była rozpatrywana na komisji i przyjęta na Komitecie.

W rosyjskiem postanowiono oddawać jer na końcu przez *j*, np. *choditj;* w nazwiskach opuszcza się przymiotnikowe *-j*, np. *Dostojewski*, też *Gorki*, ale zostawia się *-skoj, -ckoj*, np. *Szachowskoj, Trubieckoj*, co nie zmienia dalej odmiany: *Szachowskiego, Trubieckiemu;* ale *Tołstoj: Tołstoja.* W nazwiskach ukraińskich też typ *Ziłyński* (nie *-śkyj*); *-iw* zostaje w mianowniku, ale dalej *-owa: Jackiw: Jackowa.* Uchwalono szereg szczegółów dla transkrypcji słowiańskich znaków obcych polskiemu.

W grece i łacinie nawiązano do dawnej tradycji polskiej, dopuszczając naturalnie w pracach naukowych pisownię oryginalną: *Apollo(n), Apollina Apollona Apolla, Cycero(n), Cyncynat, Cynna, Kato(n), Maron(n), Fedon, Fedrus, Cymon, Tymon, Perykles, Eschil, Etna, Kanny, Miceny, Termopile, Horacy, Posejdon* i *Pozejdon, kultura egejska* (nie *ajgajska*).

10. W Słowniku Pisowni polsk. P. A. U., wyd. X, uchwalono pewne zmiany, zwłaszcza usuwając wiele oboczności, np. tylko *siedem, osioł* (bez *siedm, osieł),* i przyjmując spolszczone już nazwy geograficzne: *Bazylea, Berno (Szwaj-*

carskie i *Morawskie*), *Chorwacja, Dynaburg, Galileja, Garlach* a. *Gierlach, Hawr, Jerozolima* a. *Jeruzalem, Kaprea* obok *Capri, Maroko, Pilzno* (czeskie), *Rapperswil, Roterdam, Riwiera, Saragossa, Waszyngton, Wersal.*

Uchwalono m. i.: *brutto: brutcie, netto: netcie, motto: motcie, Budda: Buddzie, cembrować, eliksir, hokej, imatrykulacja, Inocenty, inowacja* ale *innowierca, imigracja, kondensować, menzura* jak *cenzura, maksimum: maksymalny, optimum: optymista, mięki, ogórek, protokół, prymaprylis: prima aprilis, piure: purée, szynkwas, terror, okrąg* i *okręg...*

Następne i ostatnie posiedzenie Komitetu odbędzie się w kwietniu; wtedy zgodnie z regulaminem nastąpi aprobata pełnego tekstu przepisów, poczem będzie on oddany Ministerstwu W. R. i O. P. do zatwierdzenia dla szkół. Prezydjum musi więc przygotować i ostatecznie sformułować wszystkie uchwały i słownik, bacząc nietylko na szczegóły, lecz i na całość.

VI KOMUNIKAT

Komitet Ortograficzny Polskiej Akademji Umiejętności odbył dnia 20 i 21 kwietnia 1936 swe szóste i ostatnie zebranie przy udziale 22 członków, aprobując pełny tekst przepisów i słownika, które będą wkrótce oddane Ministerstwu W. R. i O. P. do zatwierdzenia dla szkół. Przyjęto bez sprzeciwu większość dotychczasowych uchwał, a dyskutowano ponownie tylko te, które poprzednio lub na ostatnim zebraniu wywołały zastrzeżenia *(vota separata)* choćby w szczegółach.

1. Potwierdzono pisownię w wyrazach typu *Maria, diecezja*, tj. postanowiono — jak poprzednio — pisać *j* tylko po *s, z, c;* po wszystkich zaś innych spółgłoskach *i*, np. *Maria, diecezja, Holandia, miazmat, premia...* (14 gł. za, 1 przeciw, 5 wstrzymujących się).

Ten jedyny, który głosował przeciw, poprzednio we wszystkich zakończonych na *-ja* proponował *-j*, we wszystkich zaś innych końcowych, środkowych i początkowych zasadniczo *i* a po *s, c, z, r* pisownię *y*, zatem *Marja* i *Maryusz, dialekt, chemiopja, stadion, kwestja* ale *kwestionaryusz;* kiedy zaś ten wniosek nie uzyskał ani jednego głosu, gotów był zgodzić się na *i* wszędzie, ale pod warunkiem, że również po *c, s, z: Francia, pasia, Azia.* Z tych pięciu, co się wstrzymali od głosowania, jeden proponował powrót do pisowni Akademii sprzed 1917 roku, tj. do *s, c, z, t, d, r* +*y*, ale w głosowaniu nikt się za tem nie oświadczył; uznano, że już bezpowrotnie minęła epoka, kiedy miała uzasadnienie pisownia: *kuryer, dyabeł, dyecezya.* Inni wstrzymujący się nie postawili żadnego innego wniosku, tak że wniosku o utrzymanie stanu dotychczasowego wogóle nie było.

2. Uznając za normalne nierozróżnianie dopełniacza l. poj. i mn., jako nieistniejące w żywym języku, dopuszczono jednak formę oboczną dopełniacza l. mn. *-yj, -ij* w wypadkach, gdzie chodzi o usunięcie dwuznaczników czy niepewności, zwłaszcza w języku naukowym, prawniczym, administracyjnym: *sesji: sesyj, racji: racyj, linii: linij...* (16 gł. na 19).

3. a) W narz. i miejsc. rodz. m. i n. l. poj. i mn. zaimków i przymiotników wprowadza się jednolite końcówki *-ym, -ymi:* a więc *tym mężem, dzieckiem, tymi mężami, końmi, kobietami, dziećmi...* (13 gł. na 18).

b) To odnosi się do rzeczowników typu *czesne, komorne*, odmieniających się przymiotnikowo, a zatem *o czesnym, komornym* (14 gł, przeciw 3, 1 się wstrzymał) i do spójników *im — tym — czym, tymsamym* (16 gł., przeciw 2).

c) Natomiast przysłówki, złożone z przyimka i narz. lub miejsc. zaimka i pisane razem, mają *-em: wtem* (= nagle), *potem* (= później), *przedtem, zatem* (= więc), ale *przede wszystkim, w tym, po tym, przed tym, za tym...*

d) W nazwiskach obcego pochodzenia na *-e* typu *Linde* mimo ich przymiotnikowej odmiany zostawia się w tych przypadkach *e*, np. *Lindem, Lindemi.*

e) Nazwy miejscowe rodz. n., zakończone na *-e*, złożone z jednego lub kilku członów, odmieniających się przymiotnikowo, mają tu *-e*, np. *w Zakopanem, Równem, Skolem, Sierzputem, Górnem Bystrem, Wysokiem Mazowieckiem*, ale *w Starym Mieście, Białym Błocie, Morzu Bałtyckim...* (17 gł., 1 przeciw).

4. W pisowni wielkimi czy małymi literami nastąpiły pewne przesunięcia:

a) Dużą literą pisze się nazwy przedstawicieli narodowości, szczepów i ras, oraz mieszkańców części świata, krajów, prowincyj i większych obszarów, np. *Polak, Niemiec, Semita, Mongol, Papuas, Słowianin, Mazur*, (12 gł. na 22 w drugim głosowaniu, gdzie dyrymował przewodniczący; w pierwszym 11 gł.

b) Przydomki i przezwiska ludzi wielowyrazowe złożone z przyimka i rzeczownika pisze się wielkimi literami z wyjątkiem przyimka: *Jan bez Ziemi, Jan od Krzyża, Jan w Oleju, Teresa od Dzieciątka Jezus* (wszyscy).

c) Nazwy *sejm, senat, rząd, izba, izba ustawodawcza, gabinet* pisze się wielkimi literami tylko, jeśli są użyte jako tytuły (13 gł. na 18).

d) Przymiotnik w nazwach okręgów administracyjnych współczesnych lub historycznych pisze się małą literą: *województwo krakowskie, powiat rzeszowski, diecezja łomżyńska...* (10 gł. na 18).

5. P i s o w n i a ł ą c z n a l u b r o z ł ą c z n a g r u p w y r a z o w y c h.

A. Pisownia przymiotników złożonych wywołała szeroką dyskusję. Postanowiono dawać łącznik między członami:

a) przymiotników złożonych z członów znaczeniowo równorzędnych, czego znakiem jest możność zastępowania łącznika przez *i*, np. *biało-czerwony, rosyjsko-japoński, polsko-niemiecki, historyczno-literacki* (= historyczny i literacki), *matematyczno-przyrodniczy;* zwłaszcza w terminach anatomicznych: *grdyko-gardłowy, krzyżo-biodrowy* i w terminach wedle stron świata; *południowo-wschodni, południowo-zachodni, północno-wschodni, północno-zachodni.* Wyjątkowo: *żelazobetonowy, głuchoniemy* choć *głucho-ciemny.*

b) przymiotników złożonych z więcej niż dwu członów,które są z wyjątkiem ostatniego pniami imiennymi, zakończonymi na *-o*, np. *staro-cerkiewno-słowiański, staro-wysoko-niemiecki, północno-wschodnio-europejski.*

c) przymiotniki, oznaczające terminy geograficzne, złożone w pierwszej części z członu *północno, południowo, wschodnio, zachodnio, górno, dolno, środkowo: północno-europejski, południowo-polski, środkowo-niemiecki...* (13 gł. na 18).

Wszystkie inne przymiotniki złożone pisze się razem, np. *bezbronny, wczesnojesienny, męskoosobowy, złocistoczerwony, historycznoliteracki* (od *historja literatury).*

Wyrażenia, w których pierwszym składnikiem jest przysłówek a drugim imiesłów czynny na *-ący* lub bierny na *-ony*, *-ny*, *-ty*, piszą się rozdzielnie, np. *wysoko latający, głęboko pomyślany, ostro kuty*. Wyjątek *jasnowidzący* w znaczeniu *jasnowidz*.

B. Poza wyjątkami już poprzednio przyjętymi postanowiono pisać: *naonczas* jak *naówczas, natenczas; pomaleńku, pomalutku* jak *pomalej; niezadługo* (= wkrótce), *niebawem* (= wkrótce);*doprawdy, naprawdę; niechcący* jak *niepalący, niepijący; nieraz.*

C. Rozdzielnie bez względu na znaczenie pisze się *nie ma, nie masz: on nie ma pieniędzy; u niego w domu nie ma chleba.*

D. Dodano typ pisany rozdzielnie: *jak najlepiej.*

E. Pisze się z łącznikiem *niby-*, *eks-; niby-uczony, niby-prawda, niby-prawdziwy, eks-król...*

6. Dzielenie wyrazów. Oprócz już poprzednio uchwalonych rzeczy:

a) Dopuszcza się dzielenie grup *s, z, c* + *j* + samogłoska, a więc obok *A-zja* również *Az-ja, Fran-cja, Fra-ncja* i *Franc-ja.*

b) Dwie jednakie spółgłoski rozdziela się, np. *pan-na, idyl-la, las-so.*

c) Dopuszcza się dzielenie obcych *ia, ie, io, iu* prócz zgłosek końcowych: *di-ariusz, di-eta, biologia, hemi-opia, di-urnista.*

7. W nazwach i nazwiskach obcych nowołacińskich, humanistycznych postanowiono nie zmieniać *-ius* na *-iusz* jak w imionach wziętych z łaciny klasycznej, z wyjątkiem spolonizowanych, np. *Junius, Decius, Sarbievius* ale *Hozjusz, Decjusz, Knapiusz...* Obok *Chopin* postanowiono pisać *Szopen*, również *Molier.*

Z rosyjskich nazwisk przyjęto *Trubiecki* (nie *Trubieckoj*), *Trubieckiego* (16 gł. na 22); *Gorki* (nie *Gorkij*) bez oddawania jeru miękiego w środku między spółgłoskami (12 gł.), ale *Ruś, Ob'* z oznaczeniem jeru na końcu kreseczką (13 gł.). W nazwiskach kobiet *Lipinska* (nie *Lipinskaja*), *Uworowa* (na pannę i mężatkę). — W serbo-chorwackich nazwiskach na *-ić: Jagić, Jagicia...*

8. Interpunkcja. Kilka punktów ujęto inaczej, a całość zwłaszcza przecinka sformułowano prościej. Tu tylko kilka punktów odmiennych:

a) Imiesłowy rozwinięte (wielowyrazowe) oddziela się przecinkiem, natomiast nierozwiniętych nie oddziela się (13 gł. na 22, potem wszyscy), np.: *Destylując ropę naftową pod normalnym ciśnieniem, możemy z niej wydobyć tylko tyle benzyny, ile jej dana ropa zawiera; Krym, dostawszy się pod zwierzchnictwo tureckie, staje się ważnym ogniskiem życia kulturalnego muzułmańskiego; cofnąwszy się szybko, poszedł dalej ulicą...*, ale *śpiewając szedł dalej; wyspawszy się wstał...*

b) Zestawienia: *ten kto, ten który, ta co (ta która), każdy kto, tam gdzie, wtedy gdy, zawsze gdy, tak jak, wszędzie gdzie* itp. pisze się z przecinkiem, a również wprowadzone przez nie zdanie podrzędne ma na końcu przecinek (13 gł.): *Ci, co czekają, wszyscy do domu! Zawsze tam, gdzie nas nie ma, jest dobrze.*

c) Uproszczono kwestię przecinków przy zwrotach z *jak*. Kładziemy przecinek przed spójnikiem *jak* wprowadzającym wyliczenie lub wymienienie przykładowe: *Przed wynalezieniem prochu artylerię stanowiły rozmaite machiny miotające, jak balisty i katapulty.* Natomiast w porównaniach wprowadzonych

przez *jak* nie oddzielamy ich przecinkiem: *miała oczy jak dwa fiołki.* Wolno jednak odciąć zwrot porównania z *jak*, jeśli chcemy wyraźnie zaznaczyć, że to jest wtrącenie: *Jak każdy ustrój gospodarczy, kapitalizm ulega również bardzo poważnym przemianom.*

d) Wszystkie wołacze oddziela się przecinkiem: *Chodź, Zosiu, z nami.* Na końcu przy emfazie może stać wykrzyknik: *Siedzieć mi, chłopcy, cicho!*

e) W razie obawy dwuznaczności albo niejasności można przecinek dodać albo opuścić.

Wogóle trzeba zaznaczyć, że z powodu braku prac przedwstępnych uchwały Komitetu co do interpunkcji nie mogą mieć tego charakteru, co inne uchwały; zresztą musi tu być poza najogólniejszymi prawidłami większa swoboda, zależnie od indywidualnego ujęcia piszącego; te subtelności należą raczej do stylistyki.

10. W słowniku zmieniono, dodano czy usunięto szereg szczegółów. A zatem: *aberracja, antecessor, antydatować* (nie *antedatować*), *biennium (triennium, kwinkwennium* przez *nn), brz* (na *bż: obżałować*), *dopokąd, Dyneburg, edynburski;* wyrzucono: *en face* i *fajerant; eks-król, farmakopea* (jak *idea*), *Golfsztrom, hormon, Hun* jak *Fin, immanentny, Innocenty, irredenta;* usunięto ruskie (i nowe) *Jaćwież;* obok *jesion: jasień; Kaps(z)tad, Lucjan* a. *Łucjan, Mauretania; naonczas, natenczas; niby-uczony; nieokiełznany* i *nieokiełzany; norweżka* (tylko); *okiennica, Oksford (Oxford), Pawia* (miasto *Pavia*), *pijar, po czym* (ale *poczem*), *propopopeja* (jak *aleja*), *przedtem* (= dawniej) ale *przed tym, Rapperswil (Rapperswil), Roterdam (Rotterdam), Russo; rzyć* (= otwór stolcowy), *statua, -uy* (*-ui* l. mn.), *Taszkent, trzemcha* a. *czeremcha, Warmia, -mii, warmijski* a. *warmiński;* skreślić *wykonywuję* i inne podobne; *zaprząg* a. *zaprzęg; zasiąg* a. *zasięg.*

Komitet mimo ukończenia swych zasadniczych prac nie może się jeszcze definitywnie rozwiązać. Pominąwszy nawet sprawy wydawnictw dawniejszych autorów, których osobna komisja jeszcze nie rozwiązała, może nawet po zatwierdzeniu i wydrukowaniu uchwał zajść potrzeba rozstrzygnięcia co do jakiegoś pominiętego szczegółu, co do zaliczania go do tej czy innej kategorii. W takich jednostkowych lub zapomnianych sprawach będzie się jeszcze Komitet zbierał, i to w wystarczającym komplecie jednej trzeciej (a więc 9 osób), ale bez prawa decydowania w jakichkolwiek sprawach zasadniczych.

Tymczasem całość uchwalonych zasad odchodzi do Ministerstwa W. R. i O. P. celem uzyskania aprobaty do użytku szkolnego.

Na zakończenie trzeba podnieść, że — wbrew rozsiewanym czasem, ale zupełnie nieuzasadnionym plotkom — decyzje we wszystkich sprawach (poza jednostkowymi wyrazami) zapadały znaczną większością głosów i przy znacznym komplecie obecnych; (wymieniony wyżej przykład, że co do pisowni typu *Polak, Tatar* aż przewodniczący musiał wobec równości głosów dyrymować, — jest jedynym w ciągu całych obrad). Żaden też z członków Komitetu nie zgłosił na ostatnim posiedzeniu jakiegoś *votum separatum.*

A. Kleczkowski, T. Lehr-Spławiński, sekretarze.

K. Nitsch, przewodniczący.

NOWE KSIĄŻKI

Józef Mirski: *Wychowanie i wychowawca.* Nasza Księgarnia. Warszawa 1936. Stron 341. Cena zł 6,—.

Praca podzielona jest na cztery zasadnicze działy. Pierwszy omawia istotę i teorję wychowania, drugi poświęcony jest strukturze duchowej wychowawcy, trzeci podaje myśli o wychowaniu współczesnem i czwarty traktuje o samowychowaniu oraz wychowaniu zawodowem. Dodać należy, że na dzieło to złożyło się szereg rozpraw, pisanych przez autora w latach 1929—1935, a ogłaszanych w czasopismach zawodowych, m. in. w *Przyjacielu Szkoły (Scholaryzm* Nr. 1 1931 r. i *Postulaty wychowania współczesnego* Nr. 1/2 — 1932 r.), Praca ma charakter wybitnie teoretyczny.

Wychowanie należy rozpatrywać jako pewną odrębną działalność, która składa się z szeregu powiązanych ze sobą aktów (czynności), które wykonywamy, chcąc zapomocą nich urzeczywistnić pewien zgóry określony (pomyślany, wyobrażony) cel. Dojście do zamierzonego celu jest możliwe wtedy, kiedy rozporządzamy odpowiedniemi środkami, a przedtem zdajemy sobie sprawę z potrzeby i celu działania. Biorąc rzecz praktycznie i mając na myśli wychowanie jako pewną specyficzną dziedzinę działalności ludzkiej, można powiedzieć, że istota wychowania polega na oddziaływaniu człowieka dojrzałego na niedojrzałego, a w szczególności na rozwijające się dziecko, celem nadania jego rozwojowi pewnego kierunku i doprowadzenia go do pewnego psychofizycznego kształtu (struktury) o zmiennym zresztą w różnych czasach, w różnych grupach społecznych i w różnych ośrodkach kultury zarysie i treści. Podchodząc do zagadnienia wychowania od strony socjologicznej, możnaby określić sferę działania wychowawczego, „jako świadomą i planową akcję, zmierzającą do asymilacji dziecka (względnie młodych pokoleń) do społecznego i kulturalnego kręgu życia". Wychowaniu powinien przyświecać pewien główny i ośrodkowy cel, wokół którego grupują się wszystkie inne cele. Tym głównym i najwyższym celem jest ideał wychowawczy. Obecnie żyjemy w czasach, kiedy zniknęły ideały stare, w miejsce których nie urodziły się jeszcze nowe. Nic też dziwnego, że nie mając skrystalizowanego ideału wychowawczego, tego wzoru życia, błądzimy jako wychowawcy w praktyce. „Nigdy może nie robiono jeszcze dla wychowania tyle, co dziś, nigdy nie dążono jeszcze tak usilnie do wytworzenia konkretnych podstaw pod umiejętną praktykę wychowawczą, i nigdy może rezultaty wychowania nie były tak nikłe, jak dziś". Dlatego też dziś wszyscy czekamy na narodziny ideału żywego i powszechnego, bez którego wychowanie, choćby organizacyjnie i metodycznie najdoskonalsze, musi być bezpłodne.

Mówiąc o wychowaniu dziecka (młodego pokolenia) nie możemy pominąć i wychowawcy. Od niego bowiem zależy w wysokiej mierze rezultat wychowania. Co powinno cechować prawdziwego wychowawcę? Gruntowna wiedza (wiedza o dziecku, nauka i teorja wychowania i wiedza pozawychowawcza), sprawność techniczna („uzupełnia teoretyczną i praktyczną wiedzę o wychowaniu czynnikami osobistego doświadczenia, orjentacji i wprawy, stanowiącemi rezultat specjalnych ćwiczeń"), specyficzne zdolności (talent pedagogiczny, t. j. „zdolność twórcza wychowawcy do wynajdywania i stosowania nowych, a więc niepowtarzalnych, nieprzewidzianych przez teorję i dotychczasowe doświadczenie środków wychowawczych") i prawdziwy charakter (postawa wychowawcza i kultura osobista w najszerszem znaczeniu, t. j. w sensie pogłębionej wiedzy o kulturze, własnego światopoglądu i ustalonej postawy moralnej). Wychowawca posiada należytą postawę wychowawczą wówczas, kiedy uwzględnia niejako równomiernie ideał objektywny i swobodny rozwój dziecka czyli kiedy potrafi tak działać, by samorzutny rozwój dziecka skierowywać w stronę ideału objektywnego. Mając zaś na względzie tylko np. sam ideał objektywny, a pomijając rozwój samorzutny dziecka, postąpiłby wychowawca wręcz niepedagogicznie. Z postawą wychowawczą wiąże się ściśle tak zwany kontakt między

wychowawcą a wychowankiem. Polega on na stworzeniu między wychowawcą a wychowankiem wspólnoty duchowej, opartej na wzajemnej miłości i szacunku, wiążącej nietylko dwie osoby z sobą, lecz także ze sferą pewnych przyświecających im wspólnie wartości idealnych. Omawiając cechy wychowawcy, trzeba nadmienić, że wiedzę i sprawność techniczną może nabyć każdy normalny człowiek, natomiast zdolności pedagogiczne należą już do darów przyrodzonych. Można je wprawdzie wykształcić, o ile ich zadatki znajdują się w wrodzonej strukturze człowieka.

Mówiąc o wychowaniu, posługujemy się terminami. Autor uważa, że n a u k a o w y c h o w a n i u jest p o d w z g l ę d e m t e r m i n o l o g i c z n y m i uboga i nieścisła. Oto np. mieszamy znaczenie terminu „pedagog", rozumiejąc tu pedagoga praktyka i teoretyka, a z drugiej strony nie każdy wychowawca (nie każdy ojciec) jest pedagogiem. Autor jest zdania, że terminem *pedagog* należy określać tylko „wychowawcę umiejętnego" lub „zawodowego", terminem *pedagogja* — „wychowanie umiejętne" lub „zawodowe". *Pedagogika* — to naukowy system wyehowywania umiejętnego (nauka i sztuka wychowania — teorja i praktyka). Tak pojęta pedagogika jest nauką praktyczną. *Pedagog* czyli wykonujący zawód pedagogiczny byłby związany niejako z *pedagogiką*. Dla nauki o wychowaniu w znaczeniu tylko teoretycznem proponuje autor termin *pedagologja*, a w związku zaś z nim termin *pedagolog* dla tej grupy ludzi, którzy zajmują się, również zawodowo, ale teoretycznem badaniem zagadnień pedagogicznych. Teorję nauk i systematyki pedagogicznej, obejmującej zagadnienia: struktury naukowej rozmaitych rodzajów (typów) myśli pedagogicznej, tudzież wzajemnego ich stosunku do siebie, możnaby nazwać *gnomologją pedagogiczną*. *Antropologja* wreszcie — to dziedzina celowego i umiejętnego „wychowania" człowieka wogóle w przeciwieństwie do *pedagogji* (wychowanie dziecka). Ta ostatnia byłaby jakgdyby specyfikacją *antropologji*.

W dalszych swoich rozważaniach dochodzi autor do przekonania, że rola nauczyciela-wychowawcy powinna być silniej podkreślana niż to jest dotychczas. Zresztą nawet w teorjach pedagogicznych Claparède'a, Dewey'a, p. Montessori, Decroly'ego czy p. Parkhurst wychowawca nie został sklasyfikowany, kiedy na pierwszem miejscu stoi dziecko, na drugiem metoda i na trzeciem cel, choć wszyscy oni przyznają, że „wychowawca jest doskonałym znawcą dzieci, kochającym je opiekunem i kierownikiem, świetnym metodykiem „wychowania funkcjonalnego", ale w samym akcie wychowania nie bierze udziału przez osobowość swą i jej wpływ psychagogiczny". Formuła wychowania powinna być taka: dziecko, wychowawca, cel i metoda!

Wspominaliśmy już, co powinno cechować prawdziwego wychowawcę (wiedza, sprawność techniczna, specyficzne zdolności i charakter). Faktem jest jednak niezaprzeczonym, że w dzisiejszych czasach jest wielu wychowawców bez powołania (bez należytej postawy wychowawczej), a pracujących jedynie dla „rzemiosła" (typ allogeniczny). Ale przecież w życiu jest mnóstwo ludzi, kochających dzieci i mających z pewnością wybitnie rozwiniętą postawę wychowawczą. Dwie są przyczyny, że takich ludzi nie mamy jednak wielu w naszym zawodzie: a) brak należytej selekcji i b) wadliwe systemy kształcenia nauczycieli. Słusznie twierdzi autor, że dziś niema selekcji ani „wstępnej" ani „naturalnej". „O samym wyborze studjów pedagogicznych, a więc i zawodu decyduje najczęściej — jak stwierdzają ankiety, urządzane wśród nauczycieli — wszystko inne, tylko nie powołanie" (W. Dzierzbicka: *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*). Tak tedy selekcja jest bardzo potrzebna. Co zaś dotyczy systemów kształcenia nauczycieli, to one za mały kładą nacisk na kształcenie osobowości wychowawcy, funkcji psychagogicznej i postawy wychowawczej czyli jak to nazwałby Salzmann na „wychowanie wychowawców". „Albowiem należy to z silnym naciskiem podkreślić, że w dobrym systemie pedeutagogicznym (pedeutagogja — zagadnienie kształcenia nauczyciela) na samo czoło wysunąć się musi osobowość przyszłego nauczyciela, a więc kształcenie tej osobowości wogóle, w szczególności zaś jego postawy wychowawczej, wobec których przygotowanie

naukowo-techniczne, nie tracąc, oczywiście, swego zasadniczego znaczenia, usunąć się musi na plan drugi".

Ale pierwszym wychowawcą dziecka jest nie nauczyciel-wychowawca, a r o d z i c e. Z wielkiej jednak miłości rodzicielskiej ku dziecku starają się obecną rzeczywistą postać swego dziecka sublimować, oczyszczając je z wszelkich skaz, uzupełniając jego braki, potęgując jego zalety, słowem dopasowując je do miary swoich uczuć i pragnień (idealizacja statyczna). Czasem rodzice dążą do tego, by drogą samorozwojową realizowały się w przedmiocie ich idealizacji w sposób doskonały wszystkie utajone w nim wartości (idealizacja indywidualizująca). Wreszcie może zachodzić wypadek, kiedy rodzice pragną widzieć obraz doskonały swego dziecka, ale tym razem możliwie jak najbardziej zbliżony do pewnego ideału objektywnego (idealizacja objektywna). Te dwie ostatnie formy idealizacji tworzą idealizację dynamiczną w przeciwieństwie do idealizacji statycznej. Normalnym typem rodzica-wychowawcy byłby ten, w którym wymienione typy idealizacji będą tworzyć pewien układ harmonijny. O taki jednak typ rodzica jest bardzo trudno. Stąd zapewne, mimo olbrzymie znaczenie wychowania rodzicielskiego, konieczne jest zwłaszcza w dzisiejszych czasach wychowanie pozarodzinne, wykonywane przez wychowawców obcych. Wychowanie to, prowadzone na terenie szkoły, powinno opierać się na ścisłej współpracy szkoły z domem rodzicielskim (wychowanie domowo-szkolne). Nasuwa się tu jeszcze pytanie, czy będzie dobrym wychowawcą ten, kto nie ma własnych dzieci. To zależy od struktury duchowej wychowawcy. Są ludzie, którzy lubią dzieci, choć ich nie posiadają. A są i tacy, którzy mają własne, i stąd może są obojętni wobec obcych dzieci. W każdym razie d o b r y m w y c h o w a w c ą j e s t t e n c z ł o w i e k, k t ó r y k o c h a d z i e c i. Miłość tę można nazwać różnie (Eros — Platona, Charitas chrześcijańska, miłość dusz — Dawida, miłość darząca — Sprangera, miłość altruistyczna — Doeringa czy miłość pedagogiczna — Kerschensteinera); przez nią jednak nie rozumiemy miłości macierzyńskiej, która pragnie przedewszystkiem szczęścia i dobra dziecka takiego, jakiem ono jest. Miłość zaś pedagogiczna pragnie jego dobra w postaci przyszłej doskonałości, a więc najpomyślniejszego rozwoju jego osobowości i jak najpełniejszego wcielenia się jej w formę ideału (Kerschensteiner).

O typach wychowawczych była już mowa. Mając jednak na myśli także miłość rodzicielską, można wyróżnić następujące typy:

1. typ tkliwy (przewaga tkliwości i ściśle z nią złączona idealizacja statyczna);
2. typ rozwijająco-kierowniczy (znaczny stopień tkliwości z idealizacją indywidualizującą);
3. typ kształtująco-kierowniczy (przeciwieństwo pierwszego — przewaga idealizacji objektywnej);
4. czysty typ kierowniczy;
5. typ reaktywny.

Najrzadszym typem a zarazem najwartościowszym jest czysty typ kierowniczy (typ idealny), a najgorszym typ reaktywny (wychowawca z zawodu, lecz nie z powołania). Stworzenie odpowiedniego typu wychowawcy zależy w dużej mierze od szkoły, w której będą się kształcić i wychowywać przyszli wychowawcy.

Podobnie jak istnieje szeroka nauka o dziecku, powinna zaistnieć i osobna nauka o nauczycielu czyli pedeutologja. Autor projektuje taki system tej nauki:

1. Filozofja wychowania (ontologja wychowania, fenomenologja wychowania, gnomologja wychowania);
2. nauka o wychowaniu (historja wychowania, pedagogika opisowa, pedagogika genetyczno-porównawcza i statystyczna, pedagogika opisowo-fenomenologiczna);
3. teorja wychowania (pedagogika normatywna, pedagogika praktyczna);
4. sztuka i technika wychowania (technologja pedagogiczna, eksperymentologja pedagogiczna, pedeutagogja).

Każdy obserwujący życie i życie szkolne przyzna, że szkoła, jakkolwiek stara się usilnie, nie może jednak iść w parze z życiem. Inaczej, jest pewne nieporozumienie między szkołą a wymaganiami życia. I tego, trudnego zresztą problemu, nie rozwiązały nawet najnowsze typy szkół (np. szkoła twórcza czy szkoła pracy). Myśl teoretyczna poszła własną drogą, a rzeczywistość swoją. Życie chciałoby, aby szkoła pracowała pod jego dyktandem. Ale z drugiej strony to samo życie spowodu charakteryzującego je rozstroju nie może służyć szkole nawet za prawdziwe środowisko. Stąd właśnie, jeżeli szkoła jest w stanie czegoś nauczyć, to o poważnych wynikach wychowania niema mowy. Zresztą dzisiejsza szkoła, poza wielkim naciskiem na stronę wychowawczą, w wielu wypadkach przypomina jeszcze szkołę tradycyjną (program, presja wizytacyj i uprawnień, cenzury i egzaminy, system przedmiotowy, kilkugodzinny dzień nauki).

Chcąc zaś wypełnić należycie zadania wychowawcze poza innemi, organizacja szkoły powinna ulec zasadniczej zmianie z typu scientyficznego na typ „szkoły życia i twórczości". Ale to jest mało. Także środowisko powinno się przystosować do szkoły to jest do wychowania publicznego tak, aby i szkoła i życie (niejako szersze środowisko) ujawniały stałe dążenie do wzajemnego przystosowania się i równowagi.

Ostatnie rozdziały dzieła traktują o w y c h o w a n i u m o r a l n e m i z a w o d o w e m. Omawiając je, a zwłaszcza to ostatnie, autor cytuje ustępy ustawy szkolnej, wykazując, że wychowanie społeczno-obywatelskie da się urzeczywistnić w dużej mierze przez wychowanie zawodowe (podobnie Kerschensteiner i Foerster).

Dzieło to, aczkolwiek wybitnie teoretyczne, może oddać nieocenione usługi nauczycielowi. Jest to ten rodzaj dzieł, do którego trzeba zaglądać bardzo często, gdyż każde w niem zdanie ma swoją wielką wagę. A co najważniejsze, w dziele tem mamy wiele myśli nowych, niezebranych w takiej ilości w żadnej innej najnowszej pracy. Bardzo krytyczne omawianie zagadnień jeszcze więcej podnosi wartość tego dzieła. Wykonanie techniczne bardzo staranne. Jedynie na str. 26 zauważyłem pewne zdanie zniekształcone (12 w. zgóry). *M. Bubniak* (I.).

D r. T a d e u s z K l i m o w i c z : *Jak się rozwija psychika dziecka?* Nasza Księgarnia. Warszawa 1936. Str. 56. Cena zł 1,—.

Po podaniu kilku uwag na temat rozwoju psychicznego dziecka i scharakteryzowaniu faz rozwojowych w poszczególnych okresach jego życia, przechodzi autor do szczegółowej analizy struktury psychicznej pierwszej fazy rozwoju, fazy wczesnego dziecięctwa, obejmującej okres czasu od końca pierwszego do końca piątego roku życia, oraz pierwszego okresu przejściowego, rozciągającego się na 6 i 7 rok życia.

Znamienną cechą psychiki dziecka w o k r e s i e w c z e s n e g o d z i e c i ę c t w a jest:

a) e g o c e n t r y z m (dziecko jest niejako centrum i wszystko kręci się dookoła niego; prof. Szuman: „Światopogląd dziecka jest egocentryczny, to znaczy, że ono samo jest modelem, wedle którego rozumie świat"), a n i m i z m (ożywianie ciał martwych);

b) a r t y f i c j a l i z m (Piaget: „Skłonność do uznawania wszystkich rzeczy, wszystkiego, co istnieje, za produkt fabrykacji ludzkiej");

c) p a r t y c y p a c j a („uczenica, która, pisząc wypracowanie stalówką pewnego kształtu i otrzymawszy za to wypracowanie ocenę dobrą, stara się od tej chwili używać stale stalówek tylko tego samego rodzaju, ustala napoczekaniu taki partycypacyjny związek pomiędzy wysokością oceny za pracę, a kształtem stalówki"; pożyczanie przez uczenice na egzamin „szczęśliwych bluzek" od starszych koleżanek, które właśnie w owych bluzach zdały dobrze egzamin), wielka wrażliwość, brak zrównoważenia i opanowania (sfera uczuciowa), silny rozrost i usamodzielnianie się woli dziecka, prowadzące do tak częstych w tym wieku konfliktów z nakazami i z zakazami otoczenia, upór i krnąbrność (pierwszy okres przekory — 6—7 r.);

d) s y n k r e t y z m spostrzegania (przykład: „dajemy dziecku na talerzu trochę leguminy czekoladowej. Dziecko, zamiast sięgnąć rączką po leguminę, usiłuje talerz wraz z leguminą wtłoczyć do ust. Wynika stąd, że wyobrażenia talerza i leguminy nie są tu od siebie odgraniczone, lecz ujęte w pewną niezróżnicowaną całość. Synkretyzm spostrzegania cechuje dziecko do 7—8 lat życia"); e) t r a n s d u k c j a (przechodzenie od jednych sądów szczegółowych do innych również szczegółowych, przyczem dziecko nie odczuwa braku uzasadnienia logicznego i nie spostrzega sprzeczności).

D r u g a f a z a r o z w o j u p s y c h i c z n e g o obejmuje okres czasu od 8 do 12 roku życia. Charakterystyczną cechą tej fazy jest zwrot ku światu zewnętrznemu („fanatyzm rzeczywistości" — Herwagen). Dziecko w tym okresie rozwoju patrzy na świat realnie (w pierwszej fazie — magicznie), a wyjątkowo silne zainteresowanie przyrodnicze — to znana cecha dziecka. Na ten okres przypada potężny rozwój pamięci, stąd zapewne i programy szkolne dla dzieci tego okresu są bardzo obfite. Lektura dziecka tego okresu — to przygody Robinsona, niezwykłe zdarzenia i sport (w pierwszym okresie — bajki i legendy). Dziecko tej fazy jest zharmonizowane zarówno fizycznie, jak i psychicznie; jest wykończonym typem biologicznym „dziecka doskonałego". W tymże okresie cechuje dzieci w dziedzinie spostrzegania tak zwany e j d e t y z m (przykład własny: dałem dzieciom do obserwowania obraz i to tylko na krótki czas. Jedno z dzieci opisało mi potem bardzo szczegółowo ten obraz, patrząc przytem na własną rękę, jakby treść obserwowanego obrazu była umiejscowiona na ręce. O zjawiskach ejdetycznych pisał szerzej w *Przyjacielu Szkoły* L. Bandura (nr. 6, 1934). W miarę posuwania się ku końcowi fazy drugiej formy myślenia dziecka stają się bardziej logiczne.

Mniej więcej od 12 do 14 roku życia przechodzi dziecko t. zw. o k r e s p r z e d p o k w i t a n i a. W tymże okresie wyróżniają się dwa zasadnicze momenty: a) doniosłe zmiany anatomiczno-fizjologiczne, zachodzące w organiźmie dziecka, b) silny rozwój pewnych instynktów. Dziecko przybiera nieraz raptownie na wadze, czemu towarzyszy stopniowy rozwój instynktu seksualnego. Gonitwy, turnieje (charakterystyczna dziś wojna włosko-abisyńska na podwórzu szkolnem), mocowanie się i różne awantury, to cecha dzieci tego okresu. Budzenie się popędu seksualnego sprawia, że dziecko jest niespokojne, rozdrażnione, niezadowolone, o pewnym zaniku zainteresowania i zastoju pamięci. Życiu dziecka tego okresu towarzyszy „poczucie niższości". Dziecko takie jest trudne do prowadzenia (przeważnie klasa 6 i 7). Nauczanie abstrakcyjne w tym okresie nie daje rezultatów. Wycieczki przyrodniczo-geograficzne, praca warsztatowa, sport, organizacje uczniowskie (szczególnie harcerstwo) — to czynniki, które wpływają dodatnio na racjonalne wychowanie dziecka tego okresu rozwoju.

W o k r e s i e p o k w i t a n i a (14—18 rok) charakteryzuje młodzież· dojrzewanie seksualne, zjawisko adoracji czyli uwielbiania (tej samej płci), wzrost ku własnej jaźni i filozofja życia. Okres młodzieńczy (od 18 r. wzwyż) — to kształtowanie się własnej ideologji, własnego poglądu na świat czyli okres stopniowo wzrastającej harmonizacji. W tymże okresie stapiają się w jednolitą całość motywy: erotyczny i seksualny, które teraz są czemś więcej od prostej sumy obu składników, a której na imię: miłość.

Syntetyczna ta praca jest napisana bardzo przystępnie i nie odbiega zasadniczo w swem ujęciu od innych prac z tego zakresu (Dr. J. Kuchta: *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna).* Przykłady życiowe są bardzo ciekawe i przekonywujące. Ponieważ, jak już zaznaczyłem, praca jest ujęciem syntetycznem tematu, autor nie wyróżnia dwóch podokresów dla fazy drugiej (od 8—12 r.), nie rozwodzi się zbytnio nad różnicami w rozwoju psychicznym chłopców i dziewcząt, nie opisuje szerzej postawy wychowawczej nauczyciela w pracy nad dziećmi poszczególnych okresów rozwojowych, jak też nie podaje obszerniej zależności ilości i jakości programu szkolnego od danej fazy rozwojowej dziecka. O tem dowie się szerzej Czytelnik z wymienionej wyżej pracy dr. J. Kuchty. — Strona zewnętrzna i techniczna dziełka bez zarzutu. *M. Bubniak* (Inowrocław)

Wilhelm Rasmussen: *Die seelische Entwicklung des Kindes in den ersten vier Lebensjahren.* Tłum. z duńskiego Albert Rohrberg. G. D. Baedeker, Verlagsbuchhandlung, Essen-Ruhr, 1919, str. 112.

Psychologja współczesna posiada szereg wypróbowanych już metod badania przejawów życia psychicznego człowieka dorosłego. Jednakże nie wszystkie te metody dadzą się stosować przy badaniu rozwoju psychicznego dziecka, a nawet te, które można, zawodzą nieraz, gdyż napotykamy na trudności ze strony samego badanego. Im dziecko jest młodsze, tem trudności te są większe, nie ma ono bowiem możności bezpośredniego komunikowania nam przebiegów własnych stanów psychicznych. Dlatego przy badaniu dzieci najmłodszych musimy ograniczyć się jedynie do obserwacji i na tej drodze szukać rozwiązania zagadki życia psychicznego u dzieci, ustalać etapy jego rozwoju. Materjału obserwacyjnego mogą dostarczyć w pierwszej mierze rodzice lub najbliższe otoczenie dziecka, notując dokładnie każdy przejaw jego życia psychicznego.

Chociaż mamy wiele prac z zakresu psychologji dziecka w wieku przedszkolnym, to jednakże praca Rasmussena, którą omawiam, objętościowo tak mała, przedstawia wartość nieprzeciętną. Autora nie zadowala teorja psychologiczna, on na drodze obserwacji życia dziecka szuka jej potwierdzenia. Obserwował on swoją córkę Rutę i w ten sposób zebrał obfity materjał, na podstawie którego daje nam syntetyczny obraz rozwoju psychicznego dziecka do czwartego roku życia. Każdy przejaw życia psychicznego dziecka stara się autor wytłumaczyć i dać wskazania co do dalszych zabiegów wychowawczych, co podnosi wartość jego książki.

Dziecko przynosi ze sobą na świat szereg odruchów, instynktów. Pod wpływem wrażeń z otoczenia zaczyna budzić się w dziecku życie psychiczne, w którego rozwoju wielką rolę odgrywają ćwiczenia zmysłów i czynności, opierających się na naśladownictwie. Autor stwierdził u swojej córki objawy naśladownictwa bardzo wcześnie, a już w czwartym miesiącu występowało ono dość wyraźnie, zanikając zczasem i ustępując miejsca postępowaniu samodzielnemu. Uwaga i pamięć dają się zauważyć już w pierwszym miesiącu. Ruta, mając zaledwie 24 dni, przestawała płakać, skoro tylko zbliżyła się jej matka.

Życie uczuciowe dziecka zaczyna się dość wcześnie. Do strachu przyrodzonego dołącza się strach nabyty. Uczucie gniewu a zatem i płacz ma swoje źródło w tem, jak to wynika z obserwacji autora, że dziecko płacze wtedy, gdy nie może zaspokoić swoich pragnień. Ruta w trzecim roku życia, gdy usłyszała płacz dziecka, zapytała, co chciałoby ono mieć. W omawianym okresie życia dziecko przeżywa również uczucia estetyczne, a uczucie sympatji żywi przedewszystkiem względem osób przychylnych mu. Wielkim krokiem naprzód w rozwoju psychicznym dziecka jest przyswojenie mowy. Dziecko zaczyna mówić w 12 miesiącu, ale dopiero przy końcu 2 roku życia potrafi wypowiedzieć całe zdanie, wtedy to odkrywa swoją odrębność osobniczą i zaczyna używać zaimka „ja". Do tego czasu dziecko używało pojedyńczych wyrazów, które oznaczają całe zdania. W wieku 2 lat Ruta używała około 210 słów, w tem najwięcej rzeczowników: 130, czasowników: 22, przymiotników: 14, przyimków: 11, zaimków: 7 i liczebników: 4.

Już w pierwszym roku daje się zauważyć u dziecka myślenie, które rozwija się stopniowo, znajdując odpowiedni grunt w zabawie. Początkowo cechuje myślenie dziecka gruba analogja i dopiero z biegiem czasu rozróżnia dziecko cechy istotne i przyczyny zasadnicze zdarzeń. W trzecim roku życia na miejsce fantazji występuje realizm. Ruta odkryła w tym wieku, że lalka dlatego nie mówi, ponieważ nie żyje. Najpóźniej jak wykazuje obserwacja Rasmussen'a, budzi się u dziecka poczucie moralne.

Nakoniec zaznaczyć należy, że książkę przetłumaczono stylem prostym. Tłumacz nie używa zawiłych terminów psychologicznych, co czyni ją niezmiernie łatwą w czytaniu i zrozumiałą. Wartość książki przemawia zatem. aby przyswoić ją także polskiej literaturze pedagogicznej. *K. Szostak* (Pińsk).

W i l h e l m R a s m u s s e n: *Psychologie des Kindes zwischen vier und sieben Jahren.* Aus dem Dänischen übersetzt von Albert Rohrberg. Mit 43 Figuren im Text und auf vier Tafeln. Felix Meiner Verlag, Leipzig, 1925 r., str. 262. Cena RM 5,50.

Książka niniejsza to niby dalszy ciąg pracy autora, dotyczącej rozwoju psychicznego córeczki Ruth w pierwszych czterech latach. Dlatego też wystarczy, gdy krótko zaznaczymy, że to, cośmy powiedzieli w ocenie dziełka o psychologji dziecka w pierwszej fazie okresu przedszkolnego, odnosi się także do tej ciekawie i przystępnie napisanej książki. Dużo jest przykładów trafnej obserwacji i słusznych wniosków. Pełno jest w tem dziełku uśmiechu dziecięcego, pytań, refleksyj i mowy dziecięcej. Z przyjemnością i pożytkiem przeczyta książki duńskiego autora każda matka i każdy wychowawca, gdyż w prosty i przedziwny sposób otwierają przed niemi tajemniczy świat dziecka. *Ld.* (P.).

J. d e l a V a i s s i è r e T. J.: *Teorja psychanalityczna Freuda.* — Studjum z psychologji pozytywnej. — Przekład autoryzowany M. i Z. Ziembińskich. Księgarnia św. Wojciecha, 1936, str. 144. Cena zł 3,20.

Książka traktuje zagadnienia freudyzmu z psychologicznego stanowiska, nie wchodzi w „wartość leczniczą psychanalizy" (13). Autor objął w swych rozważaniach całość dorobku Freuda — bez uprzedzeń, jakie żywią do mistrza liczni uczeni (biolog Fr. Delage, W. Stern, charakterolog ameryk. Roback, niemiecki psychjatra Bumke, Witwicki, Mikulski, Jung i inni). Powszechnie wiadomo, że głównym czynnikiem ogromnego zainteresowania się mas inteligenckich teorją psychanalityczną jest seksualizm, z którego uczyniła ona jądro postępowania i myślenia człowieka. Zgodzimy się na to, że instynkt seksualny jest motorem działania jednostek o pewnym typie psychologiczno-biologicznym. Tak twierdzi Vaissière i inni umiarkowani krytycy Freuda, który niesłusznie z płci uczynił dogmat, ogarniający nietylko psychikę ale i różnorodne dziedziny kultury: religję, sztukę, naukę, nawet technikę. Nie może odrzucić bezstronny myśliciel, inteligent czy zdrowo rozumujący człowiek samej istoty teorji seksualnej; eros silnie działa, lecz nie w tak rozległym zakresie i nie tak ogólnie, jak to orzeka mistrz. Najwięcej szkodliwego hałasu narobili ci epigoni Freuda, którzy go dobrze nie zrozumieli, radykalizując masy inteligenckie spaczonemi poglądami psychanalitycznemi, szczególnie w dziedzinie napół brukowej literatury, czy sztuki. Książka J. Vaissière'a, krótka, treściwa, syntetyczna, bezstronna z o r j e n t u j e z a i n t e r e s o w a n y c h w p r a w d z i w e j, i s t o t n e j p s y c h a n a l i z i e, która, jak każdy silny prąd kulturalny, odbija się różnemi barwami w różnorodnych środowiskach i typach odbiorczych.

Autor podnosi w toku swych rozważań niewątpliwie cenne dla nauki zasługi Freuda; można je tak sformułować:

a) stworzenie teorji nawskroś psychologicznej, ogarniającej w całość deterministyczną różnorodne zjawiska psychiki ludzkiej. (Przed Freudem psychologja uciekała się, jak zresztą i dziś w wielu wypadkach, do innych nauk po uzasadnienia i interpretacje);

b) odkrycie „dynamizmu nieświadomości", powiązanie jej wpływów ze zjawiskami przedświadomemi i świadomemi;

c) wniknięcie w osobniczy rozwój seksualizmu.

Poza temi czołowemi wartościami wniosła psychanaliza w świat kultury wiele świeżych, nowych poglądów, hipotez, ciekawych ujęć i interpretacyj. Vaissière robi zarzut Freudowi, że w analizie „jaźni" i „nadjaźni" pominął element wolności woli, który bez szkody dla determinizmu psychologicznego da się włączyć w łańcuch postępowania. Przy pomocy tomizmu uzasadnia autor działanie decyzji, woli w obrębie różnorodnych przeżyć; wolna wola stanowi czynnik formalnego utrwalania na pewien okres „oddziaływania wpływu, który istnieje niezależnie od niej".

Terminologja psychanalityczna nie jest przejrzysta; stąd zapewne pochodzi fakt pominięcia różnych istotnych pierwiastków naukowych, a wprowadzenia elementów nowych, ale pogmatwanych, niejasnych.

Specjalną wdzięczność żywić należy dla autorów przekładu za udostępnienie wartościowej książki polskim sferom inteligenckim. *Józef Czarnecki* (Lublin).

Dr. M. Grzywak-Kaczyńska: *Powodzenie szkolne a inteligencja.* Nasza Księgarnia. Warszawa, 1935. Str. 189. Cena zł 3,50.

Badanie wyników ma bardzo doniosłe znaczenie w praktyce szkolnej. Nieraz przy wytężonej pracy szkolnej osiągnięte wyniki są dość skromne. Autorka podjęła się zbadania, jakie czynniki wywierają wpływ na powodzenie szkolne dziecka. Badania tego rodzaju, zapoczątkowane w Ameryce, zainicjowała w Polsce Radlińska.

Autorka zbadała 1046 dzieci w 14 szkołach warszawskich. Dzieci zbadano testami inteligencji i testami wiadomości. Przy badaniach indywidualnych („wgłąb") autorka wzięła pod uwagę również stan zdrowia, zbadany przez lekarza szkolnego.

Ocena wyników szkolnych przez nauczyciela jest dotychczas mało zracjonalizowana i niezróżnicowana, jest intuicyjna, subjektywna. Bardziej objektywna jest ocena wyników dziecka przy pomocy testów wiadomości. Jednak i taka ocena jest niepełna, gdyż odwołuje się tylko do wiadomości dzieci, nie mówi nam nic o umiejętności rozumowania, o organizacji wiadomości w umyśle dziecka, o umiejętności zastosowania ich w różnych okolicznościach. Jednorazowo zastosowane testy dopuszczają fałszywą ocenę, zwłaszcza u dzieci, które pracują nierównomiernie. Z tego powodu oceny postępów szkolnych przez nauczyciela i przez testy nie pokrywają się zupełnie.

W pracy swojej autorka porównuje iloraz inteligencji z ilorazem umiejętności, t. j. średnim ilorazem z czytania, ortografji i rachunków. Pojęcie ilorazu umiejętności jest nowe, szkoda więc, że autorka nie podała w swej książce, jak obliczała ten iloraz.

Z badań autorki wynika, że złe rezultaty szkolne silniej zależą od słabej inteligencji, aniżeli dobre rezultaty pracy szkolnej od dobrej inteligencji. Uczniowie o dużej inteligencji dają stosunkowo gorsze wyniki szkolne od uczniów o słabej inteligencji. Dzisiejsza organizacja szkolna nie wykorzystuje więc całkowicie uzdolnień dzieci zdolniejszych.

Między wynikami szkolnemi a inteligencją istnieje wielka zależność (współczynnik korelacji + 0,68). Inteligencja nie jest jednak jedynym czynnikiem, decydującym o wynikach szkolnych ucznia. Chłopcy w silniejszym stopniu aniżeli dziewczęta ulegają czynnikom, obniżającym wyniki szkolne. Temi czynnikami są warunki domowe życia dziecka i stan zdrowia.

Znamienne jest, że dzieci zdolne tylko w 64,9% dają dobre wyniki w nauce szkolnej. Dzieciom tym utrudnia wykazanie się odpowiedniemi do inteligencji postępami silna potrzeba aktywności fizycznej, zły stan fizyczny, pewne braki fizyczne np. słaby wzrok, złe warunki domowe materjalne i moralne, brak właściwości niezbędnych w pracy szkolnej (poczucie obowiązku, zdolności do wysiłku, staranności i systematyczności w pracy i t. p.).

Autorka wyprowadza z swej pracy wnioski, że szkoła dzisiejsza przez swój charakter werbalny (nauczania słownego) jest dostosowana więcej do psychiki dziewcząt aniżeli chłopców, za mało wiąże aktywność intelektualną z aktywnością fizyczną. Z tego powodu dobremi postępami szkolnemi wykazują się dzieci o małej aktywności fizycznej, o spokojnym temperamencie, mające łatwość wysławiania się, dobre warunki domowe. Dzieci wybitnie zdolne przynoszą do szkoły inicjatywę, oryginalność, samodzielność, ale szkoła, podciągająca głównie uczniów słabych, nie ćwiczy tych zdolności. Bardzo zagrożeni są uczniowie małozdolni. Stałe niepowodzenia wywołują u nich brak wiary w siebie i uczucia niespołeczne. Dzieci te mają w szkole za mało okazji do wyładowania swej aktywności fizycznej. Nauka szkolna jest dla nich zbyt abstrakcyjna. W ciągu swego

pobytu w szkole powtarzają jedną lub dwie klasy. Iloraz ich inteligencji waha się od 70 do 89.

Książka autorki pobudza do myślenia. Przy dzisiejszych trudnych warunkach pracy szkolnej warto zajrzeć do tej pracy, by znaleźć wytłumaczenie słabych wyników ucznia, a jednocześnie, by szukać sposobów przystosowania pracy szkolnej do trudnych warunków życia dziecka. Zbyt słabo uwzględniona została mojem zdaniem zależność pracy szkolnej od stanu zdrowia i cech charakteru dziecka. *L. Bd. (B.)*

Dr. E. Markinówna: *Eksperymentalne badania nad fantazją*. Wyd. Polsk. Tow. Psychotechn. Warszawa, 1934, str. 47. Cena zł 2,—.

Wyobraźnia kombinująca, t. j. wytwórcza, jest zbyt skomplikowaną dyspozycją, daje zbyt złożone procesy psychiczne, by można ją precyzyjnie — eksperymentalnie — określić i zbadać. Mało posiadamy testów, a zarazem doświadczeń psychotechnicznych, odnoszących się wyłącznie do czystej fantazji. Zazwyczaj każde z zadań bada jednocześnie kilka różnych funkcyj czy dyspozycyj psychicznych. To samo jest z testami fantazji. Lwia ich część odnosi się także do inteligencji, pomysłowości, wizualności i t. d. Autorka zadała sobie trud ułożenia prób fantazji w szereg grupowy. Wskaźnikiem był stopień swobody wyobraźni wytwórczej, przejawiający się w wykonaniu poszczególnych zadań. Niektóre testy, rzekomo badające fantazję, odpadły z szeregu. Tak spreparowanym zespołem prób zbadała autorka 20 osób z wyższem wykształceniem (10 mężczyzn i 10 kobiet) celem uzyskania charakterystycznych wyników jakościowych; zbyt mała liczba zbadanych nie pozwoliła na wyciągnięcie jakichkolwiek wniosków ilościowych. Szczupła liczebność wypadków nie daje również pełnej podstawy do szkicowania typów fantazji, tem bardziej, że eksperymentatorka nie rozporządzała rozległym doborem testów, wnikającym w różne odcienia wytwórczej wyobraźni. Właściwie autorka zarysowuje różnorodne typowe modyfikacje wypełniania zadań, nie ogarnia natomiast całokształtu procesów fantazji. Jednostronność istniejących testów utrudniła klasyfikację typologiczną. Wśród prób, badających fantazję, są poważne braki; nie posiadamy zadań, dotyczących fantazji matematycznej, wogóle naukowej, dalej: artystycznej (plastycznej, perspektywicznej, ruchowej, scenicznej). Przeważają testy fantazji literackiej. Testolodzy obrali najbardziej popularny typ — ze szkodą dla odrębnych cennych uzdolnień i przeżyć artystycznych, naukowych czy technicznych. Każdy z nas operuje fantazją w różnym stopniu i w odrębnej jakości. Istniejące testy nie uwzględniają w dostatecznym zakresie tej wyobraźni wytwórczej, która się zjawia w rozmaitych sytuacjach życiowych.

Te różnorodne luki wynikły stąd, że wogóle trudno jest badać fantazję w warunkach eksperymentalnych; jej wytwory przechodzą przez liczne skomplikowane stadja, złożoną obróbkę, nim się ukażą jasne i zdecydowane; eksperyment wyklucza zbyt dużą zwłokę oraz nie stwarza pełnej swobody i podniet uczuciowych dla przeżyć fantazyjnych. Dlatego autorka poddaje w wątpliwość znaczenie eksperymentalnych badań nad fantazją.

Książka jest szkicem, orjentującym dokładnie w technice i metodach eksperymentu; daje ciekawy zarys dokonanych doświadczeń; wypełnia lukę w psychotechnicznej literaturze, która posiada dotąd zaledwie kilka prac z zakresu eksperymentalnych badań nad fantazją. *Józef Czarnecki* (Lublin).

Michał Kryński: *Ocenianie piśmiennych prac szkolnych*. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1936. Str. 64. Cena zł 1,50.

Wiemy z praktyki zawodowej i z prasy pedagogicznej, że objektywne ocenianie prac piśmiennych ucznia jest rzeczą trudną i to bodajże dla wszystkich nauczycieli. To samo zadanie oceniają różnie różni nauczyciele zapewne dlatego, że oceniają je subjektywnie Autor broszury przekonał się o tem dobitnie, przesyłając do oceny zadanie matematyczne tego samego ucznia ósmej klasy

gimnazjalnej kilkudziesięciu profesorom z różnych gimnazjów w Polsce. Oczywiście praca ucznia była odbita wiernie, to jest z wszelkiemi błędami i omyłkami. Odpowiedziało 52 profesorów, stawiając odpowiednie noty pod zadaniami. Ocena była dziesięciostopniowa: bardzo dobrze (bdb.), zupełnie dobrze (db+), dobrze (db.), prawie dobrze db—), zupełnie dostatecznie (ds+), dostatecznie (ds), prawie dostatecznie (ds—), ledwie dostatecznie (nd+), niedostatecznie (nd) i zupełnie niedostatecznie (nd—). Zgodnie z przewidywaniami wyniki były niejednomyślne, podobnie jak i u nauczycieli amerykańskich, którzy w identycznych niemal warunkach oceniali prace uczniów amerykańskich. (W Ameryce obowiązywała skala 100 stopniowa i 20 stopniowa. Np. w 100 stopniowej od 60 wgórę — wyniki pozytywne, w 20 stopniowej od 12 wzwyż — wyniki pozytywne). Przekonano się więc w naszym przypadku oraz w doświadczeniach amerykańskich, że:

1. Rozpiętość ocen poszczególnych nauczycieli przy ocenianiu jednej i tej samej pracy jest naogół bardzo duża.
2. Rozpiętość ocen występuje w stopniu jednakowym u nas i w zbadanych doświadczeniach pedagogów amerykańskich.
3. Rozsianie ocen w naszym eksperymencie jest zgodne z „typowem" rozsianiem ocen, ustalonem na podstawie licznych doświadczeń w St. Z. A. P.
4. Omawiana rozpiętość ocen jest zupełnie niezależna od stosowanej skali ocen u nas lub w St. Z. A. P.
5. Zgodność wyników naszych i amerykańskich upoważnia do wnioskowania, iż zjawisko to jest niezależne od poważniejszych różnic, występujących w organizacji szkolnictwa, w stosowaniu metod nauczania, w cechach narodowych i t. d.

Przy ocenianiu wypracowań oddziaływują na nauczyciela czynniki świadome i podświadome (ustalona opinja o uczniu, jego pracowitość, sympatja lub antypatja, zaufanie do samodzielności wysiłków ucznia, stan psychiczny oceniającego w chwilach czytania i oceniania pracy, oddziaływanie charakteru pisma). Te czynniki podświadome należy wyeliminować i wprowadzić jednolitość oceniania, która ma polegać na tem, iż „dla danego szczebla i przedmiotu nauki przyjęte zostaną, zarówno dla grup elementów, jak i dla poszczególnych elementów, określone współczynniki dla wartości wyników maksymalnych oraz dla możliwych odcieni spotykanych odchyleń". W praktyce możnaby to rozumieć niejako jako stosowanie punktów. A więc np. czystość wypracowania: 0,05 całości, styl 0,10 i t. d. Suma punktów da ogólną ocenę. Współczynniki podobne będą oczywiście inne dla poszczególnych przedmiotów i typów szkół. Autor załącza na końcu dziełka formularze, przeznaczone do oceniania prac piśmiennych z języka polskiego w klasach wyższych szkoły powszechnej oraz wypracowań matematycznych w szkole średniej ogólno-kształcącej.

Ogólna myśl zagadnienia jest zupełnie jasna. Niewiadomo jednak bliżej, jak to ocenianie wyglądałoby w praktyce. Pewne jest jedno, że ten sposób oceniania (przy pomocy formularzy) zabierze wiele czasu nauczycielowi. Ciekawe, czy sposób ten przyjmie się w praktyce. — Strona zewnętrzna i techniczna dziełka bez zarzutu. *M. Bubniak* (Inowrocław).

Janina Kączkowska: *Kandydaci do szkół zawodowych w świetle badań psychologicznych.* Wyd. Polsk. Tow. Psychotechn. Warszawa, 1935, str. 59. Cena zł 2,—.

Książką zainteresują się nauczyciele szkół miejskich, gdyż dzieci wiejskie, których swym zasięgiem nie obejmują poradnie zawodowe,, nie były badane. Należałoby się jednak w równym stopniu zająć wsią i jej młodzieżą. Badania materjału wiejskiego przyniosłyby zapewne zgoła odmienne rezultaty. Autorka opracowała dane, dostarczone przez poradnie zawodowe największych miast polskich, w których szeregu jednak razi brak Lwowa i Poznania. Wyodrębnione są następujące grupy zawodów: I. wychowawczo-opiekuńcze, II. handlowo-biu-

rowe, III. przemysłowo-rzemieślnicze, IV. gospodarczo-rolnicze; osobny rozdział jest poświęcony młodzieży szkół technicznych, rekrutującej się z 4—7 klas gimnazjalnych w przeciwieństwie do grup I—IV, stanowiących materjał absolwencki szkół powszechnych. Badania psychologiczne objęły w ostatecznem opracowaniu: 1. życzenia zawodowe młodzieży, 2. środowisko społeczne, 3. zamiłowania młodzieży, 4. skłonności, 5. zainteresowania i uzdolnienia w dziedzinie przedmiotów szkolnych, 6. inteligencję teoretyczną, 7. dane charakterologiczne, 8. stosunek do pracy zawodowej. Wyniki końcowe ujęte są krótko, jasno. Każdemu z punktów towarzyszy specjalna tabela, podająca ilościowe zestawienie procentowe.

Przykładowo przytoczymy niektóre ciekawsze wnioski. 75% młodzieży wegetuje w mieszkaniach 1- lub 2-izbowych, obejmujących 4—6 osób. Chłopcy ciążą do zajęć przemysłowo-rzemieślniczych, dziewczęta wykazują największy pociąg do zawodów wychowawczo-opiekuńczych (50). W czasie pozaszkolnym czytanie stanowi główną (ok. 50%) rozrywkę młodzieży pierwszych czterech grup zawodowych, natomiast „technicy" przeważnie oddają się sportowi i robotom ręcznym. Ponad 80% młodzieży woli pracę, związaną z ruchem, nie znosi zaś zajęć siedzących. Ok. 70% chłopców i dziewcząt wolałoby rozkazywać komuś, niż słuchać. Jak słusznie zauważa autorka, o wiele mniejszy odsetek zdradza istotne uzdolnienia organizacyjno-kierownicze.

Cenną zaletą książki jest ścisłe odgraniczenie chłopców i dziewcząt w ujęciach statystycznych i opisowych. Występują na tle płci pewne zbieżności, przeważnie zaś charakterystyczne różnice ilościowe i jakościowe.

Materjał, zebrany przez poszczególne poradnie i opracowany przez autorkę, może się stać ośrodkiem uświadomienia zawodowego młodzieży, opuszczającej szkołę. Kwestja zrozumienia i wyboru zawodu jest dosyć skomplikowana; nauczyciel może tu przyjść dzieciom z dużą niezastąpioną pomocą.

Wykaz literatury polskiej i zagranicznej jest nader bogaty; obejmuje 58 pozycyj. Sprawy poradnictwa zawodowego posuwają się jak widać w szybkiem tempie naprzód. Należałoby tylko żywić gorące pragnienie, by poradnie zawodowe, wychowawcze, pracownie psychotechniczne obejmowały coraz szersze tereny, przedewszystkiem zaś przyszły z pomocą wsi. *Józef Czarnecki* (Lublin).

Rocznik Pedagogiczny, poświęcony sprawom publicznego szkolnictwa powszechnego na terenie m. Poznania. 1934/1935. Pod redakcją dr. Władysława Sperczyńskiego, inspektora szkolnego. Poznań, 1935. Stron 310. Cena zł 2,50.

Rocznik obejmuje całość syntetyczną spraw szkolnictwa powszechnego i przedszkoli miasta Poznania. Na treść *Rocznika* składa się: organizacja szkolnictwa powszechnego (publicznego i prywatnego) oraz przedszkoli, rozbudowa budynków szkolnych, kwestja placów do gier i zabaw, zagadnienie mniejszości w szkole, sieć szkolna, samokształcenie wśród nauczycielstwa, czytelnictwo wśród młodzieży, warunki pracy w szkole, zagadnienie koedukacji, metody nauczania i organizacja pracy wychowawczej, współpraca szkoły z domem, opieka społeczna nad dziećmi, działalność organizacyj uczniowskich na terenie szkoły, współpraca między szkołami, ocena uczniów. *Rocznik* omawia także zagadnienie ogródków szkolnych, pomocy naukowych, wymienia podręczniki szkolne i t. d.

W ostatnim dziale naukowo-pedagogicznym zamieszczono cztery następujące prace:

1. Najpospolitsze wady wymowy u najmłodszej dziatwy poznańskich szkół powszechnych *(Czesława Szczerbowa);*

2. Monografja 35 Publicznej Szkoły Powszechnej w Poznaniu *(mgr. Stanisław Lonczak);*

3. Środowisko a wycieczki gospodarczo-społeczne w mieście Poznaniu *(dr. Helena Szafranówna);*

4. Nauczyciel w świetle badań psychologicznych *(dr. Jan Schwarz)* *).

Wreszcie podane jest sprawozdanie z działalności instruktora oświaty pozaszkolnej w Poznaniu.

Cały *Rocznik*, a w szczególności ostatni jego dział, opierając się na materjale lokalnym (poza artykułem d-ra Schwarza, który badania swe przeprowadzał i na nauczycielstwie z całej Polski), przyczynia się do przysporzenia znajomości i pogłębienia własnego środowiska, a nauczycielstwu zamiejscowemu daje bardzo cenny materjał porównawczy w dziedzinie osiągniętych wyników; zaznajamia ogół nauczycielstwa w całej Polsce z warunkami socjalnemi m. Poznania, z rozwojem fizycznym młodzieży, warunkami pracy, dążeniami autopsyjno-przeżyciowemi w nauczaniu i t. d.

Rocznik owiany jest spokojem; wszelkie swoje twierdzenia wysuwa na podstawie konkretnych i bezpośrednich faktów, statystyk i zestawień. Na takich założeniach oparta praca stanie się niewątpliwie w przyszłości nieocenionem źródłem dla badań naukowych nad całością szkolnictwa powszechnego w Polsce.

Na zakończenie pozostaje tylko życzyć *Rocznikowi* pomyślnego rozwoju na przyszłe lata, jednak bez pretensji tworzenia zasad ogólnych na podstawie stosunkowo niewielkich danych i to z jednego środowiska. *W. Osuch* (Cięcina)

Milenkiewicz Józef: *Organizacja wychowania w szkole powszechnej.* Dobra Prasa. Wilno, 1936 r., str. 96. Cena zł 1,50.

Punktem wyjścia do rozważań autora nad problemem pracy wychowawczej w szkole jest *Ustawa* z dnia 11. III. 1932 r., *Statut szk. powszechnej* z dnia 21. XI. 1933 r. i *Program*. Mówiąc o wychowaniu młodzieży, autor dochodzi do wniosku, że trwałość i skuteczność wychowania leży nie w słowach, a nawet nie w przykładach ze strony ludzi starszych, ale w czynnej postawie i działaniu samych wychowanków. Stwierdza on również, że długoletnia niewola nasza wyjałowiła podłoże i stworzyła niekorzystne warunki, jeżeli chodzi o problem wychowania dzieci sfer proletarjacko-włościańskich. Skonkretyzowane są wreszcie różne działy wychowania, jakie szkoła współczesna musi realizować (wychowanie religijno-moralne, społeczno-obywatelskie, utylitarno-gospodarcze, estetyczne, fizyczne i kultura życia codziennego). Najważniejszemi zasadami przy opracowywaniu planu wychowawczego, zdaniem autora, winny być: 1. jedność, jednolitość i wszechstronność; 2. uwzględnienie wszystkich działów wychowania; 3. uwzględnienie osobowości wychowanka; 4. związanie poczynań wychowawczych z potrzebami środowiska i 5. ścisła korelacja planu wychowawczego z dydaktycznym.

Dalej mówi kol. Milenkiewicz o zadaniach przygotowawczych kierownika szkoły i o roli rady pedagogicznej przy opracowywaniu planu pracy wogóle i planu wychowawczego w szczególności. Jako tematy obrad rady pedagogicznej przy opracowywaniu planu wychowawczego proponuje on: 1. środowisko wychowawcze dziecka, 2. struktura fizyczna i psychiczna dziecka, 3. konkretne zadania wychowawcze, 4. dobór opiekunów klasowych, 5. współpraca szkoły z domem.

Rozdział V omawianej broszury zawiera przykłady planu wychowania na wszystkie klasy (od 1 do VII-ej włącznie). Wreszcie dwa ostatnie rozdziały (rozdz. VI o metodach realizacji zamierzeń wychowawczych i VII o warunkach realizacji planu wychowawczego) przepełnione są cytatami z dzieł współczesnych pedagogów, a ich myślą przewodnią jest wiara w skuteczność i owocność pracy wychowawczej, opartej na zasadach wzajemnego zaufania oraz harmonijnego współżycia i współpracy dzieci, rodziców, nauczycieli i kierownika szkoły. W wytworzeniu sprzyjającej atmosfery pracy wychowawczej bardzo ważnym czynnikiem jest osobowość nauczyciela i kierownika szkoły. O trwałości i skuteczności celów wychowawczych rozstrzyga bezpośredni, świadomy, samodzielny i twórczy pierwiastek czynu, a nie czczy formalizm. *Wincenty Osuch* (Cięcina).

---

*) Pracę tę omówiono obszerniej w nr. 4 *P. S.* na 15. II. 1936.

IV. Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Proces-verbaux et résolutions. Bureau International d'Education. Genève, 1935, str. 150. Cena 4 fr. szw.

Książka zawiera sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji Oświaty Publicznej, która odbyła się w lipcu 1935 r. w Genewie i zgromadziła przedstawicieli 44 państw. Polskę reprezentowali pp. Seweryn Maciszewski, delegat Min. W. R. i O. P., oraz dr. Albin Jakiel, delegat Z. N. P. Przedmiotem obrad konferencji była sprawa kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich oraz rad oświecenia publicznego. Książka zawiera referaty pp. Maciszewskiego, Oliveira Guimaraesa, delegata Portugalji, oraz Lachenala, delegata Szwajcarji. Referaty zostały opracowane na podstawie ankiety Międzynarodowego Biura Wychowania.

Nas szczególnie interesuje referat p. Maciszewskiego, który omawia zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Ten też referat podamy w krótkiem streszczeniu. Pierwsze seminarjum założył La Salle w Reims (1685 roku). Było ono przeznaczone dla nauczycieli szkół wiejskich. Prawo Lakanala (1793) wprowadziło we Francji obowiązek szkolny, co wywołało potrzebę tworzenia seminarjów. Należytą podstawę dało seminarjom prawo Guizota (1833). W Niemczech powstały pierwsze seminarja nauczycielskie 1786 r. w Halle i Berlinie; w Polsce 1775 r. w Wilnie. W XIX w. na rozwój seminarjów wszystkich krajów olbrzymi wpływ wywarł Diesterweg. Obecnie zauważyć się daje tendencja kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Idea ta nie jest nowa; wyższych studjów dla nauczycieli domagano się już w Bazylei w r. 1718, jednakowoż idea ta dopiero za naszych czasów nabiera na sile. Konkretny wyraz znalazła w roku 1912, w którym powstał w Genewie Instytut Jana Jakóba Rousseau'a. Po wojnie powstały przy uniwersytetach w Dreźnie, Lipsku, Jenie i Wiedniu specjalne instytuty pedagogiczne, kształcące nauczycieli szkół powszechnych. W Prusach powstały akademje pedagogiczne, w krajach anglosaskich Teachers Colleges, w Polsce i Estonji pedagogja; wszystko to są zakłady o typie wyższym.

Konferencja uchwaliła szereg rezolucyj, dotyczących kształcenia nauczycieli szkół powszechnych: Czynnikiem decydującym o wartości nauczyciela jest jego osobowość, oprócz wiedzy pedagogicznej musi nauczyciel być wartością moralną; wiedzę powinien zdobywać w uczelni o wyższym poziomie; kształcenie nauczycieli winno być bezpłatne; nauczyciel powinien posiadać wysoką kulturę ogólną; studja jego mają mieć nietylko charakter teoretyczny ale i praktyczny.

Prócz wymienionych referatów zawiera książka sprawozdanie prof. Piageta z prac Międzynarodowego Biura Wychowania w roku 1934/35. Najważniejszemi pracami to zebranie materjałów o pracy grupowej w szkole, o samorządach szkolnych, o literaturze dziecięcej z punktu widzenia współpracy międzynarodowej, wymiana i zbieranie ustaw szkolnych, podawanie do prasy komunikatów o stanie szkolnictwa w różnych krajach. M. B. W. otrzymuje 500 czasopism pedagogicznych z różnych krajów. Zbiór ustaw szkolnych różnych krajów obejmuje 5000 pozycyj. *L. Bd. (B.)*

Zygmunt Gryń: *Jak nasze dzieci żyją i pracują w szkole powszechnej?* Polski Związek Zachodni — Okręg Śląski, Katowice, 1936 r., str. 31.

Początek broszury poświęcony jest rozważaniom ogólnym, jaką rolę w odrodzonej Polsce ma odegrać szkoła powszechna. Następne rozdziały zaznajamiają nas ze stosunkami w szkolnictwie polskiem na Śląsku od czasów wyzwolenia go z pod panowania niemieckiego aż do chwili obecnej. Wreszcie wprowadza nas autor do sal szkolnych, by omówić możliwie szczegółowo pracę i życie dzieci w szkole powszechnej i przedszkolu. Swój przegląd różnorodnej tu pracy urozmaicił kol. Gryń piętnastoma przejrzystemi ilustracjami, przedstawiającemi fragmenty wychowania fizycznego, nauki zajęć praktycznych w pracowni i ogrodzie, opieki lekarskiej, dożywiania, działalności organizacyj uczniowskich i innych.

Niewielka ta broszurka, dzięki przystępnej formie i podejściu, daje nam żywy i wierny obraz szkolnictwa polskiego w województwie śląskiem, na które kilkunastoletnia wolność i niezależność od wpływów obcych wywarły bardzo zbawienne skutki. — Nicią przewodnią tej broszury to obrona polskości w „krainie zadymionego słońca". *Wincenty Osuch* (Cięcina).

Altekamp-Wörmann: *Neue Wege in der Sprachbildung*. Verlag Herder. Freiburg im Breisgau 1935, str. 123. Cena RM 4,20.

Tytuł trochę szumny. Jeżeli się w tytule używa określenia „Nowe drogi", to przecież autora obowiązuje....

W czem autorzy widzą nowe drogi do celu? Cel ćwiczeń w mówieniu jest wielki. Mowa dla narodu jest jego być lub nie być. Ona jednoczy naród. „Gleichschaltung" w mowie prowadzi do zjednoczenia dusz, do wychowania człowieka-Niemca.

Dawniej mówiono w szkole — byle mówić! Dziś przez ćwiczenia w mówieniu wychowuje się naród w duchu rasistowskim. Przez mowę dziecko ma nietylko poznawać idee rasistowskie. Ma być zdolne je rozbudować. Dawniej mówiono na jakikolwiek temat, a za najlepsze ćwiczenie uważało się suche opowiadanie treści. Dziś patrzy się na rzeczywistość, a życie daje prawdziwy materjał naukowo-wychowawczy. Niemca, jego rasę będzie można wyczuć — poznać z jego mowy.

Materjał wzięty z rzeczywistości, silnie przeżywany przez dziecko, może prowadzić do celu. A jakiemi nowemi środkami każą autorzy prowadzić młodzież do celu? — Tylko przez mówienie można nauczyć mówić. Rzecz-przedmiot musi występować obok jego nazwy. Obraz słowa i znaczenie słowa muszą być dobrze znane dzieciom.

Autorzy wierzą w potęgę tablic-rozsypanek, z których dzieci układają poszczególne zdania, zaznajamiając się w ten sposób z szykiem wyrazów w zdaniu, budową całości. Główną rolę gra jednak gramatyka. Ona uczy mówić poprawnie (pomaga!). Poprawnie mówić uczy również metoda wyrazowa, stosowana przy nauce czytania i pisania. Autorzy doceniają w tem miejscu także znaczenie nauki pisania, twierdząc, że dany zwrot językowy, dane ćwiczenie nabierze dopiero życia, gdy dziecko je wypowie i zapisze, pozostawi trwały ślad myśli.

Praktycznych wskazówek (z planami lekcyj) jest tu sporo. Z tego powodu można książkę polecić czytelnikom. Poza trochę pretensjonalnym tytułem nie można autorom nic zarzucić. Dali pracę pożyteczną. Nasze nowe programy rozumieją również w ten sposób ćwiczenia w mówieniu, zalecając te same nowe środki-metody. *J. Szelejewski* (Poznań).

T. Modrzejewski: *Wyrazy, które umarły i które umierają*. F. Hoesick, Warszawa, 1936 r., str. 200. Cena zł 6,—.

„Na straży tak dostojnego skarbu, jakim jest język ojczysty stać powinien każdy inteligentny obywatel kraju. Dlatego jednak, aby skarbu tego strzec, trzeba go znać, trzeba zdawać sobie sprawę co skarb ten zawierał, co zawiera, ileśmy zeń uronili, ileśmy do niego dołożyli, ileśmy szczerego złota zamienili na liczmany i jak powetować poniesioną stratę". W ten sposób rozpoczyna Modrzejewski przedmowę do swej książki. Hasłem tem autor pragnie niewątpliwie pobudzić czujność każdego, komu zachowanie i pomnożenie bogactw własnego języka szczerze leży na sumieniu. Zakreślony jednak przez autora problem jest dość obszerny, wymagający długiej i głębokiej pracy, opartej nietylko na intuicji, ale i na mozolnych badaniach statystycznych. Że wyrazy rodzą się i umierają, jest rzeczą oczywistą. Niektóre także wyrazy wychodzą z użycia w pewnej tylko dziedzinie, popadają w letarg na pewien czas, by wrócić niebawem na arenę życia nowego, nieraz w odmiennej szacie i treści.

Modrzejewski patrzy na wyrazy raczej przez pryzmat języka książkowego i dlatego ludzie, obracający się w sferze mowy potoczno-praktycznej, nie zgodzą

się z nim na wyrok orzekający, że zamieszczone w tej broszurze wszystkie wyrazy są już „przestarzałe, wyszłe z użycia, czyli umarłe“. Wystarczy przyjrzeć się im bliżej, nawet okiem zwykłego śmiertelnika, by stwierdzić, że znaczny ich procent żyje jeszcze życiem czerstwem, tętniącem zdrowiem i siłą. Na dowód tego weźmy tylko pod uwagę wyrazy, zaczynające się na literę *n*. Np. *nadstawić, namazać, niecnota, niemrawy, narząd, nasłaniec, nawiedzać, nieokrzesany, nieprawość, niuchać*. Zaledwie niektóre z tych wyrazów możnaby już przeznaczyć do kategorji „wychodzących z użycia“, konających powoli, ale nie można uważać je za umarłe, a więc obce już naszej mowie i niezrozumiałe.

Mimo tych zastrzeżeń i istnienia obszerniejszego dorobku z tej dziedziny w naszej literaturze (słownik Lindego, warszawski, Arcta i t. d.), to jednak zapoznanie się z tą publikacją jest rzeczą pożyteczną. Szkoda tylko, że Modrzejewski nie podał nam, jakie kryterjum przyświecało mu przy rozklasyfikowywaniu wyrazów. *W. Osuch* (Cięcina).

Stanisław Horyszewski: *Polityczno-administracyjny, kulturalny i gospodarczy rozwój Polski Niepodległej poglądowo przedstawiony* (tablice synoptyczne). — Nakładem autora. Lwów, 1934 r. Cena zł 5,20.

Autor zilustrował w przejrzystych schematach historyczny rozwój poszczególnych dziedzin życia Państwa Polskiego przed rozbiorami. Historję Polski rozbił na zagadnienia następujące: 1. Terytorjum. 2. Polityka zagraniczna. 3. Chronologja. 4. Władza zwierzchnia. 5. Kościół i duchowieństwo. 6. Szlachta. 7. Włościanie. 8. Mieszczaństwo. 9. Żydzi. 10. Administracja. 11. Prawodawstwo. 12. Wojskowość. 13. Sądownictwo. 14. Skarbowość. 15. Oświata. 16. Nauka. 17. Sztuka. 18. Literatura. 19. Rolnictwo. 20. Przemysł. 21. Handel. 22. Życie domowe i zwyczaje. 23. Źródła i opracowania. Każdy problem ma swą rubrykę w tablicy synoptycznej. Ujęcie jest przejrzyste i wyczerpujące: autor wyłuszcza wiadomości, dotyczące danego działu według pewnego schematu i klasyfikacji — krótko, w zwartych punktach. Podręczniki historyczne, nie zawierają wielu ciekawych wiadomości, jakie podają tablice synoptyczne. Takie działy, jak rolnictwo, hodowla bydła, ogrodnictwo, żydzi, przemysł itp. nie są uwzględnione w książkach historycznych. Te dziedziny opracował autor dokładnie. Cały materjał historyczny ujął St. Horyszewski w 5 tablicach, któremi są: I tabl. — okres piastowski, wcześniejszy (połowa X w. — koniec XII w.). II tabl. — okres piastowski późniejszy (koniec XII w. — 1370 r.). III tabl. — okres andegaweńsko-jagielloński (1370 — 1572 r.). IV tabl. — okres elekcyjny (1572 — 1763 r.). V tabl. — czasy Stanisława Augusta (do 1795 r.).

Każdy okres jest równomiernie potraktowany. Nasuwa się tu tylko jedno zagadnienie: czy można poszczególne dziedziny życia publicznego zamknąć w jednym i tym samym okresie ogólnym? Czy nie zajdą tu zbędne, naciągnięte uogólnienia? To znów powtórzenia i odsyłacze do poprzedniej tablicy? Jest to rzadkie zjawisko w „Tablicach synoptycznych“, gdyż autor położył nacisk raczej na przegląd historyczno-faktyczny zagadnień, a nie na cechy ogólne.

„Tablice synoptyczne“ mogę gorąco polecić zarówno nauczycielom historji w różnych typach zakładów naukowych, jak i uczniom starszych klas szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, studentom historji na uniwersytetach, uczestnikom WKN itp. Ponadto: w prywatnej pracy samokształceniowej oraz w różnych wypadkach, w których trzeba użyć historji, tablice synoptyczne oddadzą niezastąpioną usługę, tembardziej, że podają wskazówki bibljograficzne, stanowiące nieodzowny punkt wyjścia w gruntownem uczeniu się historji Polski. Tablice synoptyczne są również wartościowe, jako niezbędna pomoc w ogarnianiu całości materjału w t. zw. „powtórkach“. Fachowcy różnych gałęzi: sędzia, artysta, wojskowy, duchowny itp. znajdą w „Tablicach synoptycznych“ pomoc w różnych wypadkach, związanych z powszednią pracą zawodową.

„Tablice“ są wygodne w użyciu, bo podają gotowe zestawienia olbrzymiego materjału w jednej wzrokowej całości. *Józef Czarnecki* (Lublin).

Państwowa Rada Ochrony Przyrody: *Wydawnictwo Okręgowego Komitetu Ochrony Przyrody na Wielkopolskę i Pomorze w Poznaniu*, zeszyt 5. Poznań 1935, Księgarnia Kasy im. Mianowskiego w Warszawie, str. 143. Cena zł 3,—.

Wydawnictwo rozpoczyna się przedmową przewodniczącego Komitetu Ochrony Przyrody. Jest to pobieżny rzut oka na światła i cienie, jakie padły w ostatnich dwóch latach na świat przyrody w Polsce. Wreszcie po ogólnym artykule B Chrzanowskiego „Z historji umiłowania i ochrony przyrody" następuje 13 artykułów w formie sprawozdań z wycieczek i opisów na temat niektórych pomników i zabytków, jak rezerwatów, Parku Natury w Promnie pod Poznaniem, głazów, jezior i innych okazów ze świata flory i fauny, jakie spotkać można w Poznańskiem i na Pomorzu. Opisywane osobliwości natury widzieć możemy na zamieszczonych mapkach, planach, szkicach, ilustracjach i fotografjach. Treść działu II stanowią krótkie notatki naukowe, opisujące cisy w Lubianie, wrzosiec bagienny, goździk siny i t. d. Dział III to wiadomości bieżące z dziedziny ochrony przyrody.

Jako dodatnią stronę tej publikacji należy podkreślić staranność wydania, bogactwo ilustracyj, wiele odsyłaczy i cytat, oraz zestawień i porównań. Wszystkie te zalety czynią z omawianego wydawnictwa cenną pomoc dla miłośników i badaczy przyrody regjonalnej poznańsko-pomorskiej. Może ono również być pomocne przy nauczaniu przyrody i geografji w szkołach. Wydawnictwo jest również miłą lekturą dla tych, którzy wierzą, że otaczająca nas natura jest źródłem prawdziwego piękna i początkiem natchnień w dziedzinie artystycznej twórczości człowieka. *W. Osuch* (Cięcina).

NADESŁANE KSIĄŻKI *

Stanisław Adamski, biskup śląski: *Akcja katolicka młodzieży*. Referat, wygłoszony na zjeździe katolickiego Związku Młodzieży w Poznaniu, dnia 11 grudnia 1935. Nakładem Sp. Akc. „Ostoja". Poznań, 1936, str. 29.

Dr. Władysław Pniewski: *Antoni Abraham*. 1869—1923. Wielki patrjota z ludu kaszubskiego. Życie i zasługi w dziele odzyskania dostępu Polski do morza i uświadomienia narodowego ludu kaszubskiego. 4 ilustracje. Nakładem Polskiego Związku Zachodniego. Warszawa, 1936, s. 39.

Tadeusz Lubieński: *Przewrót ustroju polskiej wsi*. Kraków, 1936. Skład główny Dom Książki Polskiej, Warszawa, str. 37.

Stanisław Miłkowski: *Walka o nową Polskę*. Ruch ludowy w Polsce — idee i program. Na jakich zasadach oprze się budowa Nowej Polski. Warszawa, 1936, str. 79.

Mgr. A. Berger: *Jak wychowywać dzieci umysłowo upośledzone*. Wskazówki praktyczne z dziedziny indywidualnego wychowania dzieci cofniętych w rozwoju. Wyd. „Pomoc Szkolna", Warszawa, 1936, str. 48.

Irena Zaleska Stankiewiczowa: *Pensje żeńskie w Wilnie (1795 — 1830)*. Bibljoteczka wileńska Nr. 6. Wydawnictwo Magistratu Wilna. 1935. Str. 159.

F. Gensówna: *Rodzina ziemniaka*. Opowiadania przyrodnicze dla dzieci. Wydanie drugie. Nakładem Spółdzielczej Księgarni Szkolnej. Włocławek, 1936, str. 29. Cena zł 0,85.

Marja Sadzewiczowa: *Chłodnictwo*. Lektura z fizyki. Z. 1 (dla III i IV kl. gimnazjum). Książnica Atlas, Lwów—Warszawa, 1936, str. 47.

K. Makuszyński, M. Walentowicz: *Fiki-Miki dalsze dzieje — kto to czyta, ten się śmieje*. 120 czterowierszy i tyleż wielobarwnych obrazków. Gebethner i Wolff. Warszawa. Cena zł 3,20.

*) Ze względu na brak miejsca ograniczamy się tylko do podania tytułów. Redakcja.

UWAGI DYSKUSYJNE

„Za i przeciw specjalizacji". Odpowiedź autora na głosy dyskusyjne. (Nr. 1-2, 5/1936)

Mój czterostronicowy artykuł znalazł oddźwięk na dwunastu stronach „Uwag dyskusyjnych".[1] Widocznie omawiane zagadnienia należały do żywo obchodzących szerszy ogół nauczycielstwa, czego wyrazem było pięć artykułów, utrzymanych w tonie poważnej, rzeczowej i prawdziwie koleżeńskiej dyskusji.

Ze swej strony pragnę jedynie dodać jeszcze w tej sprawie parę słów w charakterze nietyle polemiki, ile dokładniejszego wyjaśnienia niektórych mych poglądów, może niedość wyraźnie ujętych w pierwszym artykule.

Nie jestem bynajmniej przeciwnikiem specjalizacji, jako takiej, mam jedynie zastrzeżenia przeciwko tym formom, kiedy:

a) specjalizacja jest narzucona, nie wypływa ani z upodobań, ani zdolności przedmiotowych i dydaktycznych nauczyciela;

b) jest stosowana w przesadnych rozmiarach, obciążając nauczyciela nadmierną pracą i utrudniając przeto osiągnięcie wymaganych wyników;

c) jeżeli specjalizacja powoduje pewne wyraźne trudności i braki natury wychowawczej na terenie danej klasy czy szkoły.

Odnośnie punktu a) — chętnie przytoczę argument kol. Grynia z jego artykułu (str. 167) przeciw narzucaniu specjalizacji trudnej i niemiłej najbardziej potulnemu — a zatem zwykle jednemu z najmłodszych z grona.

W ostatnich latach władze szkolne nieraz stwierdzały niewyzyskanie specjalności fachowych, gdyż zdarzały się wypadki, że kolegom z odpowiedniemi studjami (W. K. N.), praktyką, zamiłowaniami, nie przydzielano właściwych im przedmiotów. Były też wypadki wyraźnego narzucania prowadzenia pewnego specjalnego przedmiotu, które częstokroć wychodziły z inicjatywy czy to kierownika szkoły, czy nawet niekoleżeńsko ustosunkowanego grona.

Odnośnie drugiej ujemnej strony specjalizacji: stosowania jej w przesadnych rozmiarach — również mogę się powołać na artykuł kol. St. Ochowiaka (Nr. 5, str. 162). Szan. autor nader wnikliwie przedstawił obciążenie ciężką i odpowiedzialną pracą polonisty, stając się tem samem prawdziwym rzecznikiem tych „potrójnych polonistów". Sądzę jednak (dodam nawiasowo), że w obecnem położeniu szkolnictwa powszechnego nie powinniśmy się łudzić nadzieją uzyskania jakichś wydatniejszych zniżek godzin;

---

[1] Otrzymaliśmy jeszcze od p. kol. Rad. bardzo obszerny elaborat na 7 stron druku. Zwróciliśmy rękopis autorowi, by go ewentualnie skrócił, lecz nie odesłał nam skróconej „uwagi dyskusyjnej". Red.

bądźmy zadowoleni, gdy otrzymamy je przy wyjątkowo pomyślnych warunkach w rozmiarze 29—28 godzin tygodniowo. Natomiast powinniśmy się starać, by nie obciążano polonistów prowadzeniem tego przedmiotu aż w trzech lub więcej klasach. Na tem miejscu chcę sprostować pewną nieścisłość, jaką spostrzegłem w mym artykule w nr. 1/2: ów wyzyskany do granic możliwości kolega matematyk miał nie 29 (jak podałem), lecz 28 godzin tygodniowo, t. j. w siedmiu klasach po 4 godziny (fakt prawdziwy, z ubiegłego roku szkolnego). Miał zatem do ocenienia na konferencji wywiadowczej w listopadzie ub. r. ponad 350 uczniów, co stanowiło ponad 60% uczniów całej szkoły. Czy nie jest to zadanie i trudne i odpowiedzialne? Oczywiście, ucznia się zna — ale czy dokładnie, wnikliwie? Czy oceni się go z całą pewnością słusznie, sprawiedliwie? Czy ma się możność dokładnego kontrolowania sposobów i wyników jego pracy? Przecież i to jest potrzebne.

Stałe, powtarzające się z roku na rok uczenie jednego i tego samego przedmiotu, podług tych samych podręczników, może doprowadzić, z jednej strony, do udoskonalenia metod swej pracy, do wielkiej wprawy, biegłości, ułatwienia przygotowań — lecz z drugiej strony, może też doprowadzić do nudy (o czem pisze kol. J. Szelejewski na str. 170 *P. Sz.*), do skostnienia form pracy, a także do szkodliwych skutków dla zdrowia, nerwów i samopoczucia nauczyciela. Mój wniosek: starajmy się, by specjalizacja przedmiotowa w dużych szkołach nie obciążała nadmiernie nauczycielstwa. Niech będzie dwóch matematyków, trzech polonistów, dwóch geografów. Znam kolegę, który lekcje języka polskiego w kl. V uważa za „wypoczynkowe", po licznych godzinach śpiewu i ćwiczeń cielesnych. Tymczasem faktem jest, że od polonistyki stroni każdy jak może. Miałem sposobność przekonać się o tem przed paru laty. Z pośród zdających przed komisją kuratoryjną eksternistów W. K. N. byłem jedynym zgłaszającym się do egzaminu z języka polskiego z pośród 17.

Pisząc o „niedoli specjalisty", miałem na celu przedstawić (w sposób zlekka ironiczny), że specjalizacja nie daje szczególnych przywilejów i udogodnień w zakresie pracy szkolnej, tej codziennej. Słusznie przeto kol. Koza również nieco ironicznie pisze, cytując moje słowa, o tem że „przyrodnik musi dużo wycieczkować", „śpiewak narażony jest na przeciągi" i t. d. I pisze dalej: „Z tego wynikałoby, że szczęśliwcami są nauczyciele, uczący I—III kl., bo nie mają tych trudności. Zapomina się o tem, że i oni mają wiele kłopotów. (Przygotowanie pomocy naukowych i t. p.)". Otóż uważam, że te „kłopoty" („przygotowanie pomocy naukowych") należy traktować na zupełnie tej samej płaszczyźnie, co „poprawianie stosów zeszytów", „borykanie się z trudnościami". Przecież pomoce naukowe musi przygotowywać każdy specjalista, który poza tem

również ma „wiele kłopotów“, może bardziej jednostronnych, specjalnych. „Czy kol. K. wyobraża sobie, że z zanikiem specjalizacji zmniejszy się praca nauczyciela?“ — zapytuje kol. B. Mulczyński w swym artykule dyskusyjnym. Odpowiem na to, że bynajmniej nie uważam za wskazane „zanik specjalizacji“, lecz jedynie — odpowiednie jej stosowanie, mając na względzie osobowość nauczyciela, z którą specjalizacja częstokroć mało lub wcale się nie liczy. Większość nauczycielstwa w Polsce pracuje w ten sposób, że wykonuje cały szereg czynności, będących w większości szkół trzeciego stopnia dziedziną pracy kilku specjalistów. Nauczyciel szkoły niżej zorganizowanej, zwłaszcza przy połączonych oddziałach, pod względem opanowania materjału i metody ma trudniejsze zadanie od specjalisty. Wymaga się od niego w wielkim zakresie wszechstronności, t. j. tej cechy, którą nauczycielstwo szkół powszechnych w znacznym stopniu posiada. (Może na temat tej wszechstronności znajdę kiedyś gościnę na łamach *Przyjaciela Szkoły*).

Zgadzam się z kol. Szelejewskim, że jest dla przeciętnego nauczyciela bolesne i upokarzające, gdy odmawia mu się praw do nauczania pewnego przedmiotu na rzecz kwalifikowanego fachowca-kolegi. Lecz na to jest rada: zdobywać wymagane dyplomy, świadectwa z egzaminów. Znam szkołę (w mniejszem, granicznem mieście woj. poznańskiego), w której z pośród 13 sił nauczycielskich 9 już posiadało świadectwo W. K. N., i to przeważnie zdobyte poza kursem. Ostatecznie, nawet materjalnie ta rzecz może się opłacić: trzy lata wcześniej awans, przy różnicy 50 zł między grupami, daje rocznie 600 zł, a w sumie 1800 zł wyższych poborów.

Nie godzę się z końcowym wnioskiem kol. Szelejewskiego: „Usunąć specjalizację“. Ani to jest możliwe, ani wskazane. Jestem więc niewdzięczny — za sympatyczną ocenę mego artykułu przez Szan. Kolegę.

Wkońcu: sprawa wychowawcza.

Większość szan. autorów artykułów dyskusyjnych nie zgadza się ze mną w sprawie oddziaływania wychowawczego specjalistów, mających poniekąd luźny związek z klasą, a właściwym wychowawcą, mającym „całokształt odpowiedzialności za klasę“ (cytuję tu słowa kol. Grynia, który poza tem twierdzi poprzednio, że „zarówno specjalista, jak i niespecjalista jest w całem tego słowa znaczeniu wychowawcą odpowiedzialnym“).

Odpowiem krótko. Zdarza się, że specjalizacja jednak utrudnia sprawę wychowania. Bywa tak, jak zaznaczył kol. Bubniak, że wychowawcy nie współdziałają ze sobą („A, niech się biją, to nie moja klasa!“). Bywają — zacytuję tu słowa kol. Grynia — nauczyciele „przeniesieni ze szkół średnich ... którzy mimo swego wykształcenia nie potrafią wykrzesać najbardziej elementarnych pierwiastków karności i nastawienia do pracy“. Ci właśnie zmuszeni są

zwracać się do opiekunów klasowych — lub sami opiekunowie biorą ich w obronę na terenie klasy, gdzie właśnie najczęściej ci koledzy, przeniesieni całkowicie lub częściowo ze szkół średnich (naprawdę nieraz bardzo godni pożałowania!) są specjalistami od różnych dziedzin nauczania. Przedmioty, dawniej zaniedbane, zyskały na wartości dzięki specjalizacji — zgadzam się zupełnie z kol. Mulczyńskim — lecz w pojęciu dziecka i rodziców wciąż jeszcze rachunki, język polski są czemś ważniejszem od bardzo dobrze prowadzonego śpiewu czy rysunków, a z wychowawcą-opiekunem klasy łatwiej nawiązać rodzicom porozumienie na wywiadówce, jemu zaś łatwiej i lepiej ocenić ucznia, jeżeli ma w danej klasie przynajmniej kilkanaście godzin swych lekcyj. A przy bardzo ścisłej specjalizacji niezawsze to jest osiągalne.

Na zakończenie — muszę wyznać, że .... zazdroszczę kol. St. Nowaczykowi z Tucholi, wieloletniemu współpracownikowi *Przyjaciela Szkoły*. Przeprowadził, jak wiemy, niedawno ankietę na temat „Radjo w szkole" i to z dodatnim wynikiem. Czytaliśmy przecież w „Dopisku redaktora", że „Każdy głos, zamieszczony w *Przyjacielu Szkoły*, dochodzi do Dyrekcji Polskiego Radja i może wpłynąć na taką czy inną decyzję przy opracowaniu programu i jego realizacji". Obawiam się, że nasza dyskusja nie odniesie tak doraźnych skutków. Ale niech żywi nie tracą nadziei...

Inowrocław. *Stefan Kamiński.*

„Trudności nauki pisania w klasie IV".

(Nr. 1-2/1936.)

Sprawa stylistycznego wyrobienia uczniów jak również sprawa opanowania przez nich ortografji sprawiają nauczycielom-polonistom bardzo dużo kłopotu, a wyniki, osiągane w tym dziale języka polskiego, nie stoją bardzo często w żadnym stosunku do nakładu pracy. A przecież sprawa ta ze względu na życiową wartość tej umiejętności dla każdego człowieka jest bardzo ważna. Dobrze się więc stało, że kolega Cwenar zagadnienie to poruszył. Szan. kolega zastrzegł się, że nie chce dać gotowej recepty. Zupełnie słusznie. Ale są pewne sprawy ogólne, które niezależnie od warunków, w jakich się pracuje, mogą gdziekolwiekbądź mieć swoje znaczenie. Wśród uwag, które w artykule znajdujemy, jest takich właśnie spora garść. Oświetlę je z mego punktu widzenia, a poza tem postaram się dodać inne o takiem samem znaczeniu. Wpierw jeszcze dodam, że uwagi kol. Cwenara jak również moje są aktualne nietylko w nauczaniu tego działu języka polskiego w klasie czwartej, ale także w starszych klasach szkoły powszechnej.

Zgadzam się w zupełności z autorem co do zasady najczęstszego pisania ćwiczeń. Lepiej, jeżeli uczniowie napiszą prawie na każdą lekcję krótkie i dość łatwe ćwiczenie, aniżeli raz na tydzień dłuższą

pracę. Druga zasada, to świadomy i umiejętny dobór tematów. Zasadniczym błędem, który tu popełniamy, to za wygórowane wymagania, stawiane uczniom. Kiedy wybieramy temat, musimy sobie zawsze uświadomić, że będzie go pisać dziecko, któremu sama forma sprawia ogromną trudność. Dlatego lepiej, że damy temat łatwiejszy, może nawet za łatwy, aniżeli za trudny. Z opracowaniem tematu ćwiczenia stylistycznego jest wprawdzie podobnie, jak z wykonaniem rysunku z modelu: tu i tam ten sam temat może być wykonany w takiej skali artyzmu, na jaką stać wykonawcę. Pamiętać jednak należy, że temat za trudny, tak w jednym jak i w drugim wypadku zniechęci do pracy, jeżeli nie uwzględni się możliwości wykonawcy. Wreszcie czynnik emocjonalny odgrywa tu wielką rolę: zadowolenie i doznana przyjemność z powodu udanej pracy, przychylna ocena ze strony nauczyciela, jego zadowolenie, wszystko to pobudza ucznia do intensywniejszej pracy.

Chciałbym zwrócić uwagę na bardzo ważną rzecz, która zdaniem mojem bardzo wpływa na wynik pracy, a mianowicie na to, by przyzwyczaić ucznia do pewnej metody pracy. Zdarzało mi się spotykać przełożonych i kolegów, którzy żądali od ucznia, by pracę stylistyczną pisał odrazu na czysto. Przecież my sami, pisząc czy to wniosek, czy pracę do egzaminu, list czy artykuł, piszemy najprzód koncept. Tak robią prawie wszyscy. Dlaczego niema tego czynić dziecko, które musi pokonywać o wiele większe trudności? Staram się więc przyzwyczaić ucznia do tego, by zawsze naprzód napisał pracę na brudno, a potem dopiero na czysto. Zyskuje na tem tak treść, jak forma zewnętrzna pracy.

Dziwię się, że kolega Cwenar ma tyle czasu, iż może przejrzeć k a ż d e ćwiczenie. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy się uczy języka polskiego w j e d n e j klasie. Nie da się zaprzeczyć, że poprawienie każdego ćwiczenia wpływa bardzo na wyniki pracy, ale nie można tego zrobić, gdy uczy się polskiego w trzech klasach. W takim wypadku można sobie pozwolić na przejrzenie kilku tylko prac. Ale o jednem trzeba pamiętać: pracę każdego ucznia należy bezwarunkowo zobaczyć, skontrolować, czy odrobiona, wyrazić uczniowi uznanie za staranne pismo.

Spostrzeżenie, że w listach bardzo trudno uzyskać szczere i bezpośrednie wypowiadanie się dziecka, jest słuszne. Unikniemy tego, jeżeli uczniowie pisać będą w łączności z aktualną potrzebą ich bieżącego życia czy to szkolnego czy pozaszkolnego. Muszą to być potrzeby r z e c z y w i s t e. Bezwzględnie unikać należy fikcji i wszelkiego zmyślania; jest to także szkodliwe ze względów wychowawczych. Powiedziałbym, że nie potrzeba tu stwarzać takich sytuacyj, które umożliwią bezpośrednio wypowiadanie się ucznia, bo życie dziecka, a zwłaszcza życie szkolne nastręcza ku temu bardzo dużo okazji, tylko trzeba umieć je wykorzystać. Uczę np. w klasie V o Koperniku, jest świetna okazja napisać list do kolegów w Toru-

niu, mówię w klasie VI o Polakach w Brazylji czy Stanach Zjedn., wyłoni się sposobność do napisania listu do rodaków na obczyźnie; na początku roku szkolnego napiszemy do administracji *Płomyka*, bo klasa chce zaabonować pismo dla młodzieży.

Jeżeli chodzi o stosowanie profilaktyki — w nauce pisania, a przedewszystkiem w ortografji, to stosowanie tego środka pragnąłbym jak najbardziej polecić. Zazwyczaj bywa tak, że nauczyciel po opracowaniu jakiegoś działu pisowni, czy przygotowaniu do ćwiczenia stylistycznego, tak jest mniej więcej nastawiony do ucznia: no, teraz zobaczę, kto mi źle napisze — i czyha niejako na każdy błąd ucznia. Nic gorszego. Lepiej, jeżeli pomimo wszystko tak pokieruje pracą, by zapobiec wszystkim możliwym błędom.

Przy tej okazji chciałbym zwrócić uwagę, że nietylko dzieci żydowskiego pochodzenia mają skłonność pisać *czewiki, czymać* — bo moi uczniowie, którzy mieszkają w tej dzielnicy, w której prawie żydów niema, t. j. w Wielkopolsce, piszą *poczebne* zamiast *potrzebne*, *czeci* zamiast *trzeci*, *oczymać* zamiast *otrzymać*. Zdaje mi się, że takie błędy popełniają wszystkie dzieci niezależnie od jakichś wpływów. Są poza tem błędy językowe regjonalne. O tych musi nauczyciel, uczący w danem środowisku, wiedzieć i do nich nie dopuszczać. Wiem np. o tem, że w środowisku, w którem pracuję, mówią uczniowie *poszlim*, *chodzilim* — zamiast *poszliśmy*, *chodziliśmy*. więc kiedy daję uczniom temat „Nasza ostatnia wycieczka" — odrazu zwrócę uwagę uczniów na poprawne pisanie tych wyrażeń.

Zdaje mi się, że naogół za mało korzystamy, a może nie doceniamy pomocy słownika ortograficznego i tolerujemy go z pewnem zażenowaniem. Każdy uczeń powinien bezwarunkowo posiadać słowniczek ortograficzny i umieć z niego korzystać. Lepiej, że go będzie nadużywał, aniżeli przyzwyczai się do niepoprawnego pisania.

Gniezno. *St. Ochowiak.*

„Ekonomja pracy a zdrowie". (Nr. 5/1936 r.)

Mamy nieszczęście być tem pokoleniem nauczycieli, które musi pracować w warunkach pożerających wprost nasze zdrowie. Szeregi nasze dziesiątkuje gruźlica płuc i gardła — stajemy się w krótkiem tempie cherlakami i ciężarem społeczeństwa. Wielu wśród nas goni resztkami sił i narzeka na swój los; słyszymy często takie zdania: To dopiero po drugiej lekcji, a już jestem zupełnie wyczerpany.... już nie mogę dalej.... kiedy się skończy nasza udręka?...., marnujemy się... i t. p. Kiedyś jeden z kolegów wysunął projekt, by w szkole na widocznem miejscu umieścić hasło: *Oszczędzajmy nasze zdrowie*. Ktoś inny podał myśl utworzenia „Ligi Obrony Nauczyciela", bo zwierzęta mają też coś podobnego, więc dlaczego nie my, których los często nielepszy.

Trzeba jednak porzucić narzekania i pomyśleć o skutecznej samoobronie. Całą naszą zdolność powinniśmy zużyć celem ułatwienia sobie pracy, nauczyć się przy minimum wysiłku zdobyć maksymum wyników. Nie chciałbym być źle zrozumianym: nie chodzi tu o to, by posiąść umiejętność „wymigania się" od pracy, ale o znalezienie najlepszych dróg i środków do osiągnięcia dobrych wyników pracy i należytego spełnienia swoich obowiązków bez nadmiernego „spalania się".

Nasi przełożeni nie wysilają się w tym kierunku, by nam pracę ułatwić w naszych wyjątkowo trudnych warunkach; nie mogą się także zdobyć na to, by w ocenie pracy uwzględnić okoliczności, które krzyżują nasze wysiłki. Niezdrowe współzawodnictwo i „chorobliwa" twórczość (która zresztą nietylko w szkolnictwie zrodziła dużo złego) przysłaniają oczy i nie pozwalają liczyć się z rzeczywistością. Na tem cierpi oczywiście nauczyciel.

Słusznie mówi kolega Mulczyński, że możemy (powiedziałbym *musimy*) sobie pracę ułatwić i sami sobie pomóc. Chciałbym tu właśnie zaapelować do Kolegów, abyśmy się wzajemnie informowali o swoich zdobyczach metodycznych, szczęśliwych pomysłach w organizowaniu pracy nauczyciela i ucznia; o tem wszystkiem, co pozwoli nam dojść do celu drogą krótką i pewną, co oszczędzi nasze zdrowie. W obliczu niebezpieczeństwa, jakie nam grozi, trzeba się wyzbyć niezdrowego współzawodnictwa i stwarzania „monopolów własnych pomysłów". Minąć powinien okres, w którym każdy chciał się wybić dla zwrócenia uwagi przełożonych i stąd strzegł zazdrośnie, by to, co wynalazł, nie stało się także własnością innych.

Proponuję, byśmy na łamach „Przyjaciela Szkoły" otworzyli stały dział p. t. „Ekonomja pracy nauczyciela".

Chciałbym dział ten zapoczątkować, podając sposób, w jaki zorganizowałem pracę ucznia i nauczyciela w historji w klasie VI i VII szkoły powszechnej. Wiemy, ile nakładu zdrowia wymaga uczenie tego przedmiotu.

Wychodzę z założenia, że w myśl nowych programów, punktem ciężkości w nauce w wyższych klasach szkoły powszechnej jest nie osoba nauczyciela, lecz podręcznik. Warunkiem więc racjonalnego zorganizowania pracy jest, by wszyscy uczniowie byli zaopatrzeni w podręcznik. W tym kierunku musimy najprzód nasz cały wysiłek skierować. Przy wydatnej pomocy koła rodzicielskiego i zrozumieniu ze strony kierownictwa szkoły można kwestję tę pomyślnie rozwiązać i pomóc tym uczniom, którzy nie mogą sobie książki kupić. Zdarza się wprawdzie często, że są pieniądze na luksusowe nabytki dla szkoły (na pokaz), ale niema ich na rzecz najpotrzebniejszą, na książkę. Można się obyć ewentualnie bez epidjaskopu, ale nie można dopuścić, by ubogi uczeń był bez podręcznika. W hierarchji potrzeb w szkole jest to najważniejsze.

Dalszy wysiłek: nauczyć ucznia korzystania z książki, nauczyć go samodzielnej pracy i samodzielnego zdobywania wiedzy. Przez pewien czas uczyłem praktycznie uczniów sposobu korzystania z książki, t. j. czytania danego tematu z ołówkiem i papierem w ręku, umiejętnego czynienia notatek, planu. Po tym etapie pracy następowało samodzielne przygotowywanie się ucznia do lekcji. Zamiast wykładu nauczyciela usłyszeliśmy na lekcji samodzielny referat ucznia, wygłoszony (nie odczytany) przed klasą. Zazwyczaj referuje kilku (dwu, trzech) uczniów. Zasadniczym warunkiem, to praca wszystkich uczniów; nie należy więc naprzód wyznaczać referentów. Cała klasa musi brać czynny udział w pracy: uzupełnia referenta i koryguje ewentualne błędy. Rozumie się, że nie wszystkie tematy można w ten sposób przepracować. Jeżeliby temat nastręczał uczniom trudność zrozumienia (o czem winien się nauczyciel uprzednio przekonać), musi go nauczyciel sam podać. Tok lekcji przedstawia się w ten sposób, że nauczyciel niejako zagaja lekcję, wywołuje nastrój, i wzywa uczniów do zdania sprawy z samodzielnej pracy. Uczniowie zazwyczaj chętnie garną się do pracy, proszą, by im pozwolić wygłosić referat. Zważać trzeba na to, by uczniowie nie „wykuwali" słów podręcznika, ale wyrażali się samodzielnie. Praca ich będzie jeszcze więcej wartościowa, gdy będą umieli korzystać nietylko z podręcznika, ale i z innych pomocy: książki z bibljoteki, *Płomyka*, *Gazetki Ściennej* i t. p.

W ten sposób zorganizowałem pracę w klasie szóstej i siódmej. Rezultaty zupełnie mnie zadowalają. Sądzę, że taka metoda pracy jest zgodna z duchem programu i z zasadniczemi założeniami współczesnej myśli pedagogicznej. Tą drogą realizuje się również duży odcinek pracy wychowawczej. A zdrowie nauczyciela — też coś na tem skorzysta.

Rozumie się, że nie chcę nikomu dawać gotowej recepty. Każdy musi przyjąć taką metodę pracy, jaka wypływa z jego osobowości i z warunków, wśród których pracuje. To samo dotyczy wszystkich rad i wskazówek, które się ewentualnie w tym dziale ukażą.

Gniezno. *St. Ochowiak.*

„Udzielanie pierwszej pomocy w nagłych wypadkach w szkole". (Nr. 8/1936 r.)

Wprawdzie programy naukowe dla kl. VII-ej przewidują naukę higjeny, a w niej naukę ratownictwa czyli t. zw. samarytanki, jednakowoż w życiu codziennem nie znajduje ona większego zastosowania. Składa się na to kilka powodów. Przedewszystkiem nie wszędzie przerabia się ratownictwo w sposób praktyczny. Podaje się wiedzę teoretyczną, sporządza zapiski i recepty, a w najlepszym razie ogląda obrazki, jak inni ratują.

Względy praktyczne (zarówno wewnętrzno-szkolne, jak i przyszłego życia dziecka), przemawiają za tem, by młodzież szkolna uprawiała ratownictwo na swoich kolegach czy też koleżankach w szkole. Ponieważ w nauce higjeny niewiele czasu znajduje się na wszechstronne i sumienne przerobienie kursu ratownictwa, dlatego wielką pomocą są tu Koła Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża. Opiekun koła (nauczyciel) w porozumieniu z zarządem ogłasza dzieciom, iż potrzebuje kandydatów na kurs samarytański. Po odpowiedniem przeszkoleniu członków oraz złożeniu przez nich egzaminu przed lekarzem szkolnym i opiekunem koła, dobrze jest zamianować ich Ochotniczą Kolumną Sanitarną Szkolną.

Prowadziłem w kilku szkołach Koła Młodzieży P. C. K. oraz Ochotnicze Kolumny Sanitarne Szkolne i mogę zapewnić, że praca ich była wysoce pożyteczna dla całej szkoły. Członkowie O. K. S. S. nosili białe fartuchy (na wzór lekarskich), czerwone opaski na rękawach a specjalni dyżurni nosili ponadto apteczki w specjalnych futerałach skórzanych. W każdej klasie znajdował się przedstawiciel t. j. członek kolumny. Na wielkiej pauzie kolumna urzędowała w gabinecie lekarskim i tam posyłano uczniów, którzy ulegli nagłym wypadkom omdlenia czy skaleczenia. Nauczyciel był odciążony od wcale zbędnej pracy, nie musiał odchodzić w czasie lekcyj, szukać kluczyków od apteczki, jak to bywa w większości szkół lecz wysyłał dziecko do odnośnego dyżurnego. Dyżury ulegały zmianom co dwa tygodnie, przyczem na wypadek nieobecności danego dyżurnego w szkole, funkcje jego automatycznie przejmował zastępca.

Dzieci bardzo szybko orjentowały się, kto ma dyżur, a po połowie roku napamięć wiedziały, którzy to uczniowie są członkami kolumny, gdyż jak powiadam, wszyscy oni nosili na dużych przerwach białe fartuchy i opaski z czerwonym krzyżem.

Członkowie kolumny stale uzupełniali swą wiedzą przez czytanie artykułów w organie P. C. K. *Czyn Młodzieży* oraz wydawnictwach specjalnych. Poza tem robili wycinki ciekawszych artykułów lekarskich z *I. K. C.*, *Polonji* i innych gazet codziennych. Niejednokrotnie wygłaszali referaty na temat zachowania się w nagłych wypadkach dla wszystkich kolegów szkolnych, urządzali publiczne pokazy ratownictwa na wystawach szkolnych, uświadamiając także rodziców o znaczeniu idei samarytańskiej.

Przy stałej apteczce szkolnej widniał spis najpotrzebniejszych lekarstw oraz recepta z dokładnym sposobem użycia i uwagami, kiedy i w jakich wypadkach należy użyć danego lekarstwa. Identyczne tablice orjentacyjne nosili dyżurujący w swych apteczkach podręcznych.

Uwagi powyższe nasunęły mi się w związku z cennym artykułem na powyższy temat ś. p. dra A. Klęska.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

„Z a j ę c i a c i c h e w s z k o l e, p o s i a d a j ą c e j k o m p l e t y“. (Nr. 8 i 10/1936.)

Kolega Kasprzyk podzielił się z czytelnikami *P. S.* praktycznemi wiadomościami z dziedziny nauki cichej. Czy są one całkowicie słuszne, czy kol. K. ma u siebie naprawdę „komplety“, to inna rzecz. Nie sądzę jednak, aby nauka, prowadzona przy pomocy podanych na str. 258—260 i podobnych rysunków, miała aż tak nikłe wartości wychowawcze, jak to podaje w nr. 10 *P. S.* kol. Bubniak. Trudno przecież żądać, aby każdy nauczyciel był artystą i umiał ze stuprocentową dokładnością przedstawić rysunkiem pewną treść. Nie znaczy to bynajmniej, żebyśmy się nie posługiwali wogóle własnemi rysunkami. Naturalnie, gdybyśmy zamiast psa narysowali wieprzka, jak złośliwie podano w dyskusji, albo aniołowi dorysowali na obraz i podobieństwo djabła rogi, to szkoda naszej fatygi. Starczy przejrzeć podręczniki szkolne, aby się przekonać, czy nasze rysunki nie są nieraz naprawdę lepsze, doskonalsze. Zwrócę tylko uwagę na elementarz Kubskiego, K., D. i Z., gdzie na stronicy 88 (rysunek 3) pies jest podobniejszy do konia, niż ten na str. 258 *P. S.* do wieprzka.

A rysunki w czytance polskiej Mikulski — Saloni na str. 67, 120, czego nas w takim razie uczą? Ćwiczenia językowe St. Szobera — W. Nowickiego, drugi rok nauczania, podają również na stronicy 5 i 8 historyjki obrazkowe o niezbyt wielkiej treści wychowawczej (a jednak tę treść posiadają). Sądzę, że i rysunki, wykonane prze kol. K., możnaby częściowo zużyć. A może lepiej kupić obrazy, które niestety są często wykonane nieartystycznie? Więc może zupełnie zrezygnować z tej roboty? Myślę, że tak źle nie jest z rysunkami, które kol. B. uważa za nieodpowiednie. Jeżeli zaś chodzi o treść obrazków, to bezwątpienia lepsze są obrazki o treści pozytywnej. Nie zgodziłbym się jednak z wywodami kol. B. w zupełności. Na całokształt wychowania nie może się składać tylko i jedynie dobry przykład, bo życie niestety mówi nam co innego. Dobry przykład jest podstawą wychowania, ale nie jedynym środkiem.

Odpowiednio dobrane i zużyte przykłady niegodziwego wzgl. nietaktownego postępowania wpływają również, mojem zdaniem, wychowująco na dziatwę szkolną. Nie może tu być oczywiście mowy o wspomnianym przez kol. B. *Tajnym Detektywie*, który faktycznie przez swą t r e ś ć k r y m i n a l n ą wpływał zabójczo na duszę dziecka. Ale wątpię, czy np. historyjka obrazkowa z ćwiczeń językowych Szobera (drugi rok nauczania, str. 5 i 8) odpowiednio zużyta, przyniesie szkodę duszy dziecka. Jeżeliby się znalazł śmiałek, chcący naśladować przedstawionego na rysunkach chłopca, to się przekona osobiście, że naprawdę nie warto tego robić; będzie już naprzód wiedział, jakie mogą być następstwa jego czynu. Lepiej, że uczeń wie, co dobre i co złe i niech zdaje sobie sprawę ze skutków,

jakie mogłyby wyniknąć z takiego lub innego występku. Gorzej byłoby, gdyby nie umiał odróżnić zła od dobrego, gdyby go w późniejszem życiu „młokosy“ z ulicy złego nauczyli. Odpowiedni dobór i ujęcie tematu zależy od nas samych. Nie będziemy przecież złego wszczepiali w młode dusze, nie będziemy również wychowania budowali na samych złych przykładach, ale dla porównania i wyrobienia należytego sądu w umysłach dzieci nie możemy się takich przykładów wyrzec zupełnie.

Lipa (woj. poznańskie) *L. Janiszewski.*

* * *

Odpowiedź p. kol. Bubniakowi.

Segregacja: 1. O pozytywną treść obrazków. 2. Estetyczność w obrazkach. 3. Kto powinien wykonywać obrazki?

1. Kiedy dziecko otrzyma książkę, to przedewszystkiem śledzi obrazki. W trakcie zaś samego czytania, jak najszybciej przebiega treść, by tylko odszukać miejsce, opisujące daną ilustrację. W pracy swej powiedziałem: „Technika skompletowania zbioru nie jest trudna. Czasopisma, ilustracje czy wreszcie pisemka dziecięce przynoszą dużo obrazków tej treści.“ Obrazki, umieszczone w nr. 8 *P. S.*, pochodziły właśnie z takich zbiorów i w takiej formie wysłałem je do redakcji. Nie są więc własną pracą, ani też obrazkami oryginalnemi. Zdaje mi się, że p. kol. B. nie zadał sobie dość trudu przy czytaniu i nie śledził treści umieszczonych obrazków, tylko dochodził, ile to podobieństwa jest między obrazkami umieszczonemi, a temi, na str. 193 *Psychologji pedagogicznej* Rowida (dla posiadających wydanie drugie: na str. 224).

W myśl dalszych uwag dyskusyjnych kol. B. przyjmiemy zasadę, że winniśmy dziecku podawać obrazy treści pozytywnej. Gdzie należy wtenczas szukać punktu zbieżnego pomiędzy życiem szkolnem a życiem domowem ucznia? Życie ukazuje dzieciom swoje negatywne strony takie, jakie są. Nie może zatem szkoła chować swych uczniów w atmosferze cieplarnianej. Trzeba często sięgnąć i po złe strony, by dziecko do walki ze złem przygotować. Zresztą i w historji sięgamy po obrazy ujemne poto, by przeciwstawić im czyny dodatnie i dawać młodzieży wiarę w możność pokonywania trudności. Bezwzględnie i w nauce języka polskiego dam pierwszeństwo obrazom pozytywnym, lecz sięgnę i po ujemne, by wykazać, że za niemi kryje się . . . kara.

Zdaje mi się, żeśmy nasze życie szkolne zanadto wyidealizowali i że strona negatywna życia pozaszkolnego wzięła górę u większości naszych uczniów. Koleżeństwo, uczące w miastach, gdzie wpływ życia pozaszkolnego jest bardzo wielki,

odczuwa to najlepiej. Pamiętajmy o starej zasadzie: „Nie dla szkoły — lecz dla życia uczymy“. A życie jest twarde i niezawsze dla naszych wychowanków ułoży się pozytywnie.

2. Nie mogę wyobrazić sobie szkoły, w której nie padłby raz po raz promień uśmiechu, nie znalazła się choć chwilka radości. Słusznie zauważył kol. B., że gdy dziecko zobaczy umieszczony na str. 259 obrazek, to wybuchnie śmiechem. Niech się śmieje! Będę miał wtenczas pewność, że je ta praca interesuje, że jest dla dziecka zabawką. Przytoczę zdanie Hessena o zabawie: „Zabawa zadowala się prostem znaczeniem, prostym obrazem, nie wymagając ucieleśnienia obrazu tego w rzeczywistość“. Wątpię, aby dziecko na podstawie niewinnej zresztą karykatury, „ucieleśniło“ sobie w ten sposób życie i pracę szewca. Dawniejsze życzenie: „Żebyś szewcem został“, przestało już być groźbą.

3. O ile poruszyłem sprawę zdolności rysowniczych, to nie dlatego, bym od każdego nauczyciela żądał artystycznego wykonywania rysunków, lecz miałem na myśli przekopjowanie pewnych rysunków, wykonanie pewnych wykresów itp., by następnie powielić je na hektografie. Obrazek na stronie 260 jest próbą takiej pracy nauczyciela. Miałem i drugi cel: niech artyści — ludzie pod tym względem naprawdę utalentowani — przyjdą szkołom niżej zorganizowanym z pomocą. Niech to będzie wydawnictwo tego rodzaju jak *Ilustracja Szkolna* — a przyjmiemy je z radością. Narazie trzeba radzić sobie samemu i na szczęście ogony u psów rysujemy zawsze długie, by odróżnić je od młodych wieprzków.

Kościelec (woj. poznańskie). *Walenty Kasprzyk.*

„Nauka cicha języka polskiego“. (Nr. 10/1936.)

Celem nauki cichej jest faktycznie, jak podał kol. Ławida, przygotowanie do nauki głośnej wzgl. jej uzupełnienie czy utrwalenie. Tego wymaga program i organizacja nauki w klasach łączonych. Lecz mojem zdaniem nauka cicha posiada jeszcze inny, głębszy cel. Przez jej umiejętne stosowanie uczeń zdobywa nietylko wiadomości, ale uczy się samodzielnie pracować. Nauka cicha rozwija wszystkie wewnętrzne wartości ucznia, przygotowuje go do późniejszego życia, do pracy pozytywnej.

Ponadto nauka cicha wpływa wychowująco na ucznia. Przy realizowaniu programu musimy te właśnie cele mieć na uwadze i starać się je osiągnąć. To też nie wystarczy zająć oddział pewną pracą, trzeba nią zainteresować ucznia. Tu leży właśnie wielka trudność w realizowaniu i osiąganiu zamierzeń nauki cichej. Im większe zainteresowanie wzbudzimy tematem, im lepiej nastawimy ucznia do roboty, tem lepszy będzie wynik. Inaczej wykonuje się pewną czynność dla samej czynności, a zupełnie inaczej, gdy temat pracy

interesuje nas, gdy go rozumiemy, gdy wzbudził naszą ciekawość. Praktykuje się nieraz wręcz przeciwnie, zajmując uczniów nadmierną pisaniną i poznawaniem nowej treści. Najgorzej bywa właśnie wtedy, gdy uczeń wykonuje pracę niechętnie, bez najmniejszego zainteresowania, gdy pracę jego rzadko się kontroluje i jej należycie nie przygotuje. Nie sądzę bynajmniej, że tak postępuje autor artykułu. Jego sposób realizowania nauki cichej jest, mojem zdaniem, prawie w całości odpowiedni. Jeżeli jednak mówi się w nauce cichej o tworzeniu planu, to występuje on jako samodzielna praca uczniów dopiero w kl. VI szkoły II wzgl. III stopnia. Sądzę, że kol. Ł., przedstawiając sposób realizowania nauki cichej od trzeciej klasy wzwyż, podzielił się z nami swą zdobyczą z praktyki na terenie szkoły wyższego stopnia, ale miał widocznie na uwadze w wyżej wymienionym przykładzie oddział czwarty szkoły pierwszego stopnia. Czy tak?

Lipa (woj. poznańskie) *L. Janiszewski.*

„Dzień pracy w kl. I i II łączonych". (Nr. 10/1936)

1. Tematy lekcyj dnia pracy w kl. I i II połączonych zostały oparte na bezpośrednich przeżyciach i obserwacjach dzieci, których dostarczyła wycieczka do sadu. Jednak materjał ten nie został wykorzystany w mówieniu. Należało, m. zd., w następny dzień po wycieczce omówić ją, pozwolić dzieciom wypowiedzieć się ze swoich przeżyć i spostrzeżeń, dać im możność mówienia o tem, co widziały, słyszały i robiły. Byłaby to nauka głośna, wspólna dla kl. I i II, a trwałaby przypuszczalnie około 20 minut. Następnie kl. II można było dać ćwiczenie piśmienne (n. cicha), a z kl. I przystąpić do opracowania wiersza (n. głośna). W ten sposób zorganizowana praca podyktowana jest koniecznością poprzedniego opracowania w mówieniu tego, co ma być napisane. (Patrz „Uwagi do programów" str. 252, 256 i 257).

2. Uważam, że robienie uwag w zeszytach dzieci należy wyłącznie do nauczyciela. Tak samo poprawianie prac na I szczeblu programowym. Wyjątkowo możnaby na to zezwolić w kl. najwyższych i to pod kierunkiem nauczyciela. Sądzę, że dziecko 8-letnie nie jest zdolne do poprawiania prac piśmiennych.

3. Uważam, że omówienie treści wiersza, częściowe wyuczenie go napamięć i inscenizowanie tegoż jest niemożliwe do przeprowadzenia na jednej lekcji. Należałoby na tej lekcji omówić treść wiersza, wyjaśnić niektóre wyrazy i kilka razy powtórzyć wiersz, a dopiero po pamięciowem opanowaniu wiersza przystąpić na innej lekcji do inscenizacji.

Ludwinów (woj. poznańskie). *Szczepan Cerekwicki.*

„Modyfikacja typów". (Nr. 10/1936.)

Trudno jest ustalić kryterja typologicznego zaszeregowania dzieci, młodzieży czy starszych. Możemy przykładowo wyszczególnić takie czynniki podziału jak środowisko, uzdolnienie, wiek, okres rozwojowy, sytuacja rodzinna i t. p. Nie są to jednak zazwyczaj ściśle i jednoznacznie sformułowane elementy; skala rozumienia terminów: „środowisko", „sytuacja rodzinna" i inne, jest niezmiernie rozległa wśród jednostek, operujących wymienionemi pojęciami. Gdy porównamy poszczególne typy środowiskowe: proletarjacki, burżuazyjny, wielkomiejski, wiejski, biedny, bogaty itp., zauważymy między niemi węzły; zakresy tych pojęć zachodzą na siebie w całości lub częściowo.

Trudno, mojem zdaniem, tu doszukać się pewnego jednolitego kryterjum — czynnika podziału. Środowisko proletarjackie czy burżuazyjne, to nie to samo, co: biedne i bogate. Terminy: wiejski — miejski, proletarjacki — burżuazyjny krzyżują się z sobą, tworząc ciekawe kombinacje. Nie da się objąć „dziecko miejskie" jednolitą charakterystyką; jest to typ tak ogólny i schematyczny, że nie robi on wrażenia odrębności, podobnie, jak np. typy: wiejski, proletarjacki i t. d.

Słusznie podniósł Dewey w książce *Szkoła i społeczeństwo*, że schemat niejednokrotnie zaciemnia sprawę (rozdział o organizacji szkolnictwa). Powstaje zagadnienie: jakie elementy charakteryzują środowisko proletarjackie czy inne? Odrazu narzuci się konieczność ściślejszego zlokalizowania: proletarjat podmiejski, bezrolny, małorolny, bezrobotny (znów przy tym terminie dokładnie należy określić typ terenu), małomiasteczkowy, średniomiejski, wielkomiejski, przemysłowo-fabryczny, rzemieślniczy i t. d. Zaryzykuję powiedzenie: logika klasyfikacji typologicznej ciągnie nas w orbitę indywidualizowania. Dlatego taki nacisk położyłem na moment „kryterjalności". Biorąc rzecz metodologicznie, stwierdzimy, że niema np. środowiska wiejskiego, ani miejskiego, jest natomiast wiejskie środowisko bezrolne, małorolne, „kułackie" (musiałem pożyczyć termin od wschodniego sąsiada), robotniczo-dworskie itp., tak samo, jak: miejskie — inteligenckie, robotniczo - fabryczne, robotniczo-rzemieślnicze, drobno - kupieckie i t. d.

Podstawowemi kryterjami „środowiska" są: wspólnota pewnych właściwości społecznych oraz więź terytorjalna, ściśle określona, i fizyczna. Element nastawień socjalnych gra tu główną rolę.

Każdy typ środowiskowy stanowi określoną siłę terytorjalno-społeczną. „Terytorjalność" oznacza związek ścisły z podłożem przestrzennem, miejscem, typem zamieszkania itp.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

„Jak badać zapomocą testów wyniki nauczania historji“. (Nr. 11/1936.)

Pedagogika współczesna, zwłaszcza amerykańska, poszukuje obecnie środków do objektywnej oceny dzieci. Takim środkiem mają być testy wiadomości, które są stosowane w wielu szkołach amerykańskich. Wprowadzono je również do niektórych szkół polskich. Ponieważ każda nowość budzi często bezkrytyczne naśladownictwo, wartoby podjąć dyskusję nad testami wiadomości.

Sam test wiadomości nie jest rzeczą nową. Testem może być każde pytanie. Nadużywano tych pytań przy sprawdzaniu wiadomości (ku utrapieniu uczniów) już w szkołach przedwojennych (klasówki z różnych przedmiotów). Ta jest różnica między testem wiadomości, a dawnemi klasówkami, że dobry test musi być standaryzowany i pozwolić na objektywną ocenę; przy klasówkach dowolność w ocenie jest bardzo wielka.

Praktyka wykazała już pewne braki testów wiadomości. Przedewszystkiem testy wiadomości zgodnie z nazwą dają nam tylko obraz o sumie posiadanych przez dzieci wiadomości. W kształceniu szkolnem chodzi nam jednak o coś więcej. Pewna określona suma wiadomości nie jest jeszcze wiedzą. Testy wiadomości nie wnikają w rozumowanie dzieci, które jest przecież tak ważnym czynnikiem w nauce szkolnej. Nie wnikają w to, jaki użytek dziecko robi z tych wiadomości, czy umie je w życiu zastosować, czy umie je powiązać z własnem doświadczeniem, czy umie je skorelować z innemi przedmiotami. Różnicowanie dzieci przy pomocy testów wiadomości może mieć wątpliwą wartość. Dobrą ocenę będą miały dzieci wyposażone w świetną pamięć. Wiemy znowu, że dobry rozwój pamięci idzie rzadko w parze z rozwojem zdolności myślenia. A więc niezawsze dzieci najzdolniejsze zdobędą najlepszą ocenę. Nie mogą więc testy wiadomości uchodzić za wyłączny sprawdzian wartości umysłowych dziecka.

Z trudności tych zdawał sobie sprawę kol. Kapelczak, proponując kombinację testu wiadomości z testem uzdolnień. W zastosowaniu do nauki historji takie stanowisko jest słuszne. Jednak ujemną stroną tych testów jest brak objektywnej oceny. Testy proponowane przez szan. autora są zwykłemi tematami wypracowań. Jak dowolna może być ocena wypracowań w obrębie skali czterostopniowej, wykazały doświadczenia Döringa. Dlatego możnaby się zgodzić tylko na ocenę alternatywną (*plus*, *minus*), jak to proponuje p. Kapelczak. Jako uzupełnienie serji testów konieczna jest dokładna instrukcja, która wykluczałaby i w tym wypadku dowolności w ocenie.

Jednak i tak ulepszona serja testów nie może być wyłączną miarą oceny dzieci. Test wiadomości nie bierze pod uwagę poszcze-

gólnych dzieci. Spotykamy przecież różne typy dzieci. Jedno dziecko, bardziej skrupulatne choć zdolne, będzie się długo wahało nad każdą odpowiedzią, będzie pracowało bardzo powoli i nie wypełni kartki w przepisanym czasie. Na podstawie testu wypadnie mu przyznać gorszą ocenę, oczywiście z krzywdą dziecka. Nieuwzględnienie indywidualnych właściwości dziecka jest jednym z największych braków testów wiadomości. Pomijam fakt, że dziecko może być w dniu badania niedysponowane (dolegliwości fizyczne, wpływy atmosferyczne i t. p.).

Test wiadomości ma tę zaletę, że w stosunkowo krótkim czasie może nauczyciela zorjentować w poziomie klasy, w opanowaniu pewnej partji materjału. Zachować należy jednak pewien umiar, jeśli przyjdzie nam wydać ocenę o pracy dziecka.

Testy wiadomości nie mogą być niezmienne. Trzebaby je co roku zmieniać (konieczne byłyby różne wersje tej samej serji testów). Znamy przecież stosunek uczniów do sprawdzania wiadomości. Gdyby co roku stosować te same testy, moglibyśmy się doczekać takiej sytuacji, że uczniowie nie będą się uczyć właściwego materjału, ale samych testów, by zdobyć jak najlepszą ocenę.

Bydgoszcz. *Ludwik Bandura.*

„W sprawie sprawdzianów w nauce języka polskiego". Nr. 9/1936)

Zagadnienie powyższe rozwiązywane jest do dziś dość dowolnie, mimo, że poruszano je w prasie pedagogicznej, na posiedzeniach rad pedagogicznych oraz konferencjach rejonowych.

Jedni stoją na stanowisku, że nie należy wogóle stosować wypracowań klasowych, inni natomiast, powodowani przesadną gorliwością, nakazują pisanie wypracowań klasowych punktualnie, co tydzień czy dwa tygodnie. Niewiele pomagają tłumaczenia, że w tym tygodniu nie można było znaleźć odpowiedniego tematu korelującego, że klasa była zajęta w pewnej imprezie i nie było czasu na przygotowanie zadania. Nauczyciel sprawdza istotnie to, czego nie uczył, byle paragrafowi stało się zadość.

A skutek? — Pogłębianie dyletantyzmu, utrwalanie błędów językowych, przemęczenie nauczyciela.

Trzebaby doprawdy jasnego i niedwuznacznego wyjaśnienia ze strony władz szkolnych odnośnie wogóle zadań klasowych. Metodycy zasadniczo nie są entuzjastami stosowania wypracowań klasowych jako sprawdzianu. Składa się na to wiele względów: wychowawcze, dydaktyczne, ekonomiczne i społeczne. (Uwagę skrócono. — *Red.)*

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na* Przyjaciela Szkoły.

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr. 4 (kwiecień 1936). S. Hessen: O pojęciu struktury w pedagogice. — F. Bielak: Refleksje po pierwszych egzaminach wstępnych do pierwszej klasy gimn. — H. Rowid: Marsz kultury narodowo-socjalnej ku granicom państw sąsiadujących z III Rzeszą. — A. Spyrka: Hodowle i doświadczenia z przyrody żywej w szkole powsz.

Nr. 5 (maj 1936). S. Hessen: O pojęciu struktury w pedagogice (dok.). — J. Pieter: O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych. — H. Rowid: Nowa era w ustroju kształcenia nauczycieli w Polsce. — A. Skowron: Uwagi na marginesie egzaminów wstępnych do gimnazjum. Język polski i historja. — A. Spyrka: Hodowle i doświadczenia z przyrody żywej w szkole powszechnej (dokończenie).

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 1 (styczeń-luty 1936). Z. Klemensiewicz: † Artur Passendorfer. — W. Węglarz, Z. Stieber i K. Wyka: Z zagadnień gwarowych w *Chłopach* Reymonta. — M. Dłuska i Z. Klemensiewicz: *Dla* — przyimek sentymentalny. — K. Nitsch: Najtrudniejsza sprawa ortograficzna. — J. Birkenmajer: Metamorfozy Lucyfera.

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 2 (1936). K. Koniński: Zagadnienie pisarstwa ludowego. — K. Sośnicki: Formy myślenia naukowego a formy ustrojowe. — A. Hertz: Elita a wychowanie. — J. Muszkowski: Próba klasyfikacji form oświaty pozaszkolnej.

MARCHOŁT (Warszawa, Pałac Staszica).

Nr. 3 (kwiecień 1936). A. Stawarski: Z walki o ideę kultury. — L. Krzywicki: Sprawy wiejskie. — St. Kołaczkowski: Sprawy, nie cierpiące zwłoki. — A. Szczerbowski: Pieśni duchowne. — J. Gamska-Łempicka: Przedwiośnie. — M. Dąbrowska: Na marginesie niedrukowanej polemiki. — A. Górski: Sprawa ukraińska. — J. Nowakowski: List z Polesia.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr. 5 (maj 1936). Mons. C. Rosa: Trudne lekcje. — Ks. T. Cz.: Zagadnienie seksualne w wychowaniu religijnem.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr. 4 (kwiecień 1936). — K. Sobolski: Objawy, powody i leczenie nerwowości dzieci i młodzieży, zamieszkałej w ośrodkach robotniczo-przemysłowych woj. śląskiego. — A. Brossowa: Wskazania życiowe psychologji indywidualnej. — St. Menzlowa: Współpraca nauczyciela języka polskiego z bibljotekami publicznemi dla młodzieży szkolnej. — G. Hecht: Zagadnienie wychowania obywatelskiego w naszem szkolnictwie. — J. Stoecker: Uczeń i szkoła w świetle wyników badań inteligencji.

Nr. 5 (maj 1936). J. Pieter: Osobowość i charakter z punktu widzenia biologicznego. — H. Rowid: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w III Rzeszy. — A. Fiutowski: Główne zagadnienia psychologji zwierząt. — Guńka: Uwagi, nasuwające się przy realizowaniu programu z geografji — przyrody w kl. III. — Przepisy a autorytet nauczyciela.

OCHRONA PRZYRODY (Kraków, ul. Lubicz 46).

Rocznik 15 (1935). A. Wodziczko: Pojednanie z przyrodą.—J. Młodziejowski: Stawy w krajobrazie Tatr. — J. Mikulski: Parki narodowe Ameryki Północnej —

idea i rzeczywistość. — A. Wodziczko: Na drodze do realizacji Wielkopolskiego Parku Narodowego. — St. Macko: Rezerwaty leśne „Grzędy" pod Rajgrodem. — R. Kobendza: Bukowy las w Rozewiu. — Sz. Wierdak: O ochronę Erythronium dens canis w Ciemierzyńcach. — Sz. Wierdak: O języczniku sinym na Opolu. — J. Pronin: Biologiczna rola osiki w zespole leśnym. — A. Środoń: Inwentarz zabytkowych lip w Polsce. — A. Środoń: Uzupełnienie inwentarza zabytkowych dębów w Polsce. — R. Kuntze: Systematyka podgatunkowa a ochrona przyrody. — K. Wodzicki: Studja nad bocianem białym w Polsce. III. Bocian w woj. lwowskiem. — Z. Ciętak: Jaskinie południowej części wyżyny Małopolskiej. — M. Klimaszewski: „Kamień" koło Szczyrzyca.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 2 (luty 1936). Przemówienie p. ministra W. R. i O. P. prof. dra Wojciecha Świętosławskiego na posiedzeniu Sejmu 21 lutego 1936. — M. Falski: Niedobór izb lekcyjnych w publicznem szkolnictwie powszechnem. — A. Berman: Zadania psychologa szkolnego w liceum. — J. Bekowa: Wytyczne programowe dla szkół przysposobienia w gospodarstwie rodzinnem. — H. Wittlinowa. Produkcja dyplomów lekarskich w stosunku do rynku pracy w zawodzie lekarskim.

Nr. 4 (kwiecień 1936). Z. Mączeński: Z zagadnień budownictwa szkół powszechnych. — St. Studencki: Psycholog szkolny w świetle opinji dyrektorów szkół średn. — G. Hensel: Praktyki uczniów szkół techniczn. — E. Zdrojewski: Długość studjów akademickich. — W. Czerniewski: Katolickie seminarja duchowne w Polsce w r. szk. 1934/35.

PRACA SZKOLNA (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 8/9 (kwiecień—maj 1936). Z. Krzywiński: Próba zobjektywizowania egzaminów ustnych. — St. Bukowiecki: Próba ściślejszego badania wiadomości szkolnych dzieci oddziału I. — J. Szałański: Teorja i życie.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 9 (18 maja 1936). J. K.: W sprawie ognisk metodycznych.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 3 (marzec 1936). S. Podoleński: Kryzys naszego szkolnictwa powszechnego.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 4 (kwiecień 1936). Z. Wygocki: Najwcześniejsze przewidywania wojny światowej na ziemi polskiej. — J. Jakubowski: Bona a małżeństwo Zygmunta Augusta z Barbarą. J. Willaume: Twórca nowoczesnej państwowości — Napoleon. — P. Żukowski: Anglicy XVI w. o Polsce.

Nr. 5 (maj 1936). A. Hłasko-Pawlicowa: Aleksandrja — była stolica duchowa ludzkości: — St. Świacki: Co pisali publicyści polscy w latach 1789—92 o wypadkach współczesnych we Francji? — J. Jakubowski: Bona a małżeństwo Zygmunta Augusta z Barbarą.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 4 (kwiecień 1936). L. Sitowski: Trzmielnik i jego znaczenie w przyrodzie. — R. E. Byrd: Badania nad epoką lodową w Antarktydzie. — T. Dominik: Zagadnienie raków roślinnych. — F. Rylski: Beryl i jego zastosowanie. — A. Battaglia: Warunki atmosferyczne w kopalniach węgla kamiennego. — A. Iwanicki: Samoczynne zatrzymywanie lokomotyw. — Wskazówki hodowlane dla celów szkolnych.

Nr. 5 (maj 1936). J. Walas: Śmiertelne zranienia zwierząt, spowodowane przez owoce roślin. — K. Demel: Kilka słów o geograficznem i środowiskowem rozsiedleniu małżów bałtyckich. — A. Łastowiecki: Struktura jądra atomowego. — J. Opieńska-Blauth: Od leczenia do zatrucia. — St. Kosińska-Bartnicka: Mechanizm stanów pogody. — A. Iwanicki: Obecny stan robót nad elektryfikacją kolejowego węzła warszawskiego. — Hodowle szkolne: Gady, płazy, ryby.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr. 4 (październik-listopad-grudzień 1935). W. Kowalski: O podstawach psychotechniki. — W. Kowalski: Kilka słów w sprawie dyskusji, wywołanej książką dra Biegeleisena „Metody statystyczne w psychologji". — J. Wrono: Odpowiedź na artykuł dra Biegeleisena. — A. Bardecki: Odpowiedź w sprawie „Metod statystycznych". — B. Biegeleisen: Odpowiedź drowi Bardeckiemu.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Chmielna 58).

Nr. 5 (maj 1936). A. Feilhauer: Dziecko a religja. — S. B. Żulińska: O uspołecznieniu kandydatów w zakładach kształcenia nauczycieli. — St. Owczarek: Przez współżycie i współdziałanie dzieci, nauczycieli i rodziców — do ukochania szkoły polskiej i Państwa Polskiego.

Nr. 6 (czerwiec 1936). — K. Szymborska: Idea swobody w wychowaniu. — S. B. Żulińska: O uspołecznieniu kandydatów w zakładach kształcenia nauczycieli (dok.). — W. Majdański: Ćwiczenia na konkretach. — J. Jastrzębska: Kult bohaterów w wychowaniu.

Z OTCHŁANI WIEKÓW (Poznań, ul. Sew. Mielżyńskiego 26/27).

Nr. 2 (luty 1936). J. Fitzke: Stanowisko kultury ceramiki kreskowokłutej w Sędowie w pow. mogileńskim. — K. Jażdżewski: Kolczyk scytyjski z Kujaw. — T. Reyman: Prehistorja w kalendarzu Il. Kurjera Codz. na rok 1936.

Nr. 3 (marzec 1936). — K. Jażdżewski: Neolityczne groby zwierzęce z Kujaw.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 4 (kwiecień 1936). — A. Siurbis: Naczelne zagadnienia. — M. Weinlesowa: Współpraca lekarza z psychologiem. — M. Cholewińska: Zagadnienia opieki nad dziećmi moralnie zagrożonemi i anormalnemi.

Nr. 5 (maj 1936). — J. Czarnecki: Sylwetka pracy kolonijnej. — Charakterystyka dzieci kolonijnych. — I. Ler: O trudnościach wychowawczych, związanych z poszczególnemi fazami rozwoju psychicznego.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Cyganka 21/23).

Nr. 2 (luty 1936). Wybrane myśli J. Piłsudskiego. — Wrębski: Solidaryzm ekonomiczny. — K. Masłowski: Na marginesie książki „Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki". — A. Wrotniak: Środowisko w nauczaniu i wychowaniu. — Z. Batorowicz: Dopomaganie uczniom do samowychowania (c. d.).

Nr. 4 (kwiecień 1936). — L. Wrębski: Solidaryzm ekonomiczny. — M. Puchlik: Krótka charakterystyka programu szkoły stopnia I. (Nowy program przyrody i geografji stop. I.). — J. Pokrzywa: O należyte wykorzystanie podręcznika w nauce rachunków. — St. Kamiński: Uwzględnianie współczesności w nauczaniu historji w kl. VI. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powsz. (c. d.). — Z. Gryń: Koła młodzieży P. C. K. w służbie nauczania i wychowania. — G. Hecht: Zagadnienie radjofonizacji naszego szkolnictwa.

*

MŁODY SPÓŁDZIELCA (Warszawa, ul. Grażyny 13).

Ukazał się pierwszy numer tegoż miesięcznika, przewodnika instrukcyjnego dla spółdzielni uczniowskich. Czasopismo to ma na celu podniesienie wyników wychowawczych, związanych z istnieniem tych spółdzielni, przekształcenie t. zw. „sklepików szkolnych" na wzorowe spółdzielnie uczniowskie i prowadzenie ich zgodnie z wymaganiami władz szkolnych i zasadami spółdzielczości.

Młody Spółdzielca jest redagowany na poziomie szkół powszechnych, dla zarządów spółdzielni uczniowskich i powinien być czytany przez nich, jak też przez nauczycieli-opiekunów tych spółdzielni. Prenumerata roczna wynosi zł 2,—.

RÓŻNE WIADOMOŚCI

DZIECI POLSKIE Z NIEMIEC ZWIEDZIŁY POLSKĘ. W okresie minionych świąt Zesłania Ducha Świętego przybyła do kraju na kilkudniowy pobyt wycieczka dzieci z Pogranicza Złotowsko-Babimojskiego w ilości około 180 dzieci, rekrutujących się z klas wyższych polskich szkół powszechnych. Dzieci zwiedziły kolejno: Poznań, Kraków, Wieliczkę i Częstochowę i w dniu 3 czerwca wróciły przez Poznań do stron rodzinnych. W Krakowie dzieci zwiedziły Wawel i wzięły udział w sypaniu Kopca na Sowińcu.

Kilkudniowy pobyt w Polsce wywarł ogromne wrażenie na biorącej udział w wycieczce dziatwie polskiej z poza drugiej strony granicy.

ATLAS, KTÓRY NALEŻY BOJKOTOWAĆ. We wydanym na rok 1936 niemieckim atlasie Knaura znajduje się rubryka „Handelsprachen“, w której wymienia się jako języki handlowe, w zaokrąglonych miljonach: język chiński (484), hinduski (282), angielski (240) rosyjski (174), niemiecki (115), francuski (100), hiszpański (85), japoński (74), włoski (52), malajski (48), portugalski (40), arabski (17), holenderski (12), grecki (10).

Wśród wymienionych niema języka polskiego. A szkoda, bo przecież tych pomijanych Polaków jest jakieś 40 miljonów i wielu z nich kupuje właśnie ten atlas, w większych ilościach zalegający wystawy księgarń polskich. A możeby tak na to bojkotowanie Polski odpowiedzieć zorganizowanym bojkotem atlasów i innych wydawnictw Knaura i nauczyć w ten sposób niemieckich wydawców prymitywnych zasad szacunku dla naszego kraju?

„PLETSCHIE TSCHI PO TSCHI“. Wśród nielicznych podręczników języka polskiego, dostosowanych do potrzeb czytelnika niemieckiego, na „wyróżnienie“ zasługuje podręcznik A. Follera *Polnisch. Praktisches Lesebuch*, wydany świeżo u Augusta Schulzego w Berlinie jako wydanie zkolei już dwudzieste.

Po bliższem rozejrzeniu się w tej pracy nasuwają się poważne wątpliwości w odniesieniu do postawionego sobie przez autora zadania, t. zn. do sprawy zapoznania czytelnika z językiem polskim w przyjęty przez autora sposób. Szwankuje przedewszystkiem transkrypcja, która poprostu uniemożliwia czytelnikowi wypowiedzenie słowa polskiego we właściwem brzmieniu. Transkrypcję *Tschi mam pjijemnoschtsch* może od biedy czytelnik zrozumieć, ale napewno nie zrozumie on takich rzeczy, jak: *pojitschitsch* (pożyczyć), *scheschtsch* (sześć) czy: *pletschie tschi po tschi* (plecie trzy po trzy).

Podręcznik zawiera jeszcze inne cudactwa. Oto ze stronicy 71 dowiadujemy się, że w Polsce pieniądzem obiegowym jest rubel, wartości 3,21 Rm, że rubel ma 100 kopiejek, a złote monety nazywają się „imperjały“, że wagą obowiązującą jest pud i że 1 pud ma 40 funtów itd. itd.

REZOLUCJE OGÓLNOPOLSKIEGO SEJMIKU PRZECIWALKOHOLOWEGO W POZNANIU (17. i 18 V.). Tegoroczny Sejmik obfitował w treść wszechstronną i w dyskusję ożywioną i poważną. Wynikiem obrad są następ. rezolucje.

Do społeczeństwa polskiego. Sejmik stwierdza, iż popieranie akcji przeciwalkoholowej jest obowiązkiem obywatelskim wszystkich stanów. Polska pracuje nad swoją odbudową i w obecnych ciężkich warunkach nie może tolerować alkoholizmu, który niszczy tężyznę moralną i fizyczną narodu, czego odstraszającym przykładem są w dziejach Polski czasy saskie.

Do kapłanów, nauczycieli i lekarzy. XXXII Zjazd Katolickiego Związku Abstynentów stwierdza, iż katolickiemu ruchowi abstynenckiemu w Polsce powinni służyć jeszcze wydatniejszą niż dotąd pomocą kapłani, nauczyciele i lekarze. To też zwracamy się do nich z apelem serdecznym, aby nie zaniedbywali tej ważnej dziedziny pracy społeczno-obyczajowej, bez której wysiłki najszlachetniejsze ku odrodzeniu narodu musiałyby spełznąć na niczem. *K.*

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł. w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 24